بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية - غزة

عمادة الدراسات العليا

قسم علم النفس



الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

رسالة ماجستير مقدمة لقسم علم النفس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية

كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس

إعداد الطالبة

أسماء سلمان نصيف الدحدوح

إشراف

د. جميل حسن الطهراوي

أستاذ الصحة النفسية المساعد ورئيس قسم علم النفس – كلية التربية – الجامعة الاسلامية

1431هـ –2010م



﴿وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾

[التوبة: 105]

الإهــداء

أهدي هذا العمل المتواضع:

إلى والدي الغالي لدعمه المتواصل وتشجيعه المستمر لي كي أبذل المزيد وأحقق الهدف المنشود، والذي لم ينساني من دعائه ليل نهار .

ولا ينسى قلمي ولا قلبي ولا عقلي والدتي الحبيبة التي لطالما قدمت لي الكثير من العون والمساعدة وضحت في سبيل راحتي وسعادتي .

إلى زوجي العزيز الذي مد إلي يد العون وقام بتذليل المصاعب التي واجهتني في سبيل انجاز هذا البحث.

إلى ابني الغالي رفيق وابنتي الغالية نور اللذان أخذت من وقتهم الكثير وأعطوني الحب والتقدير.

إلى أهل زوجي الأعزاء الذين أتاحوا لي الوقت الكافي لإنجاز هذا البحث المتواضع

إلى جميع أخوتي وأخواتي في الداخل و الخارج كل باسمه ولقبه والذين جميعهم ساهموا بشكل مباشر في مساعدتي في انجاز هذا البحث .

إلى الاخت هالة أبوحشيش التي كان لها الدور الكبير في طباعة البحث وترتيبه .

إلى جميع صديقاتي في الجامعة وخارجها .

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي اختار لنا محاسن الخلق، وأجرى علينا طيبات الرزق ، وجعل لنا الفضيلة بالملكة على جميع الخلق، وكل خليقته منقادة لنا بقدرته وصائره إلى طاعتنا بعزته وأشهد أن لا اله إلا الله وحده لا شريك له وأصلي و أسلم على إمام الرحمة وقائد الخير ومفتاح البركة سيد النبيين برسالته ختمت الرسالات ودعوته أكمل الدعوات لا خير إلا دل إليه ولا شر إلا حذر منه وعلى آله وصحبه أجمعين.

تتقدم الباحثة أولا بالشكر إلى الله سبحانه وتعالى الذي أعانني على انجاز هذا البحث المتواضع، كمل تتقدم الباحثة بخالص الشكر والتقدير والامتنان لكل من ساهم وقدم لي يد العون والمساعدة في سبيل انجاز هذا البحث، والذي أرجو أن ينال القبول وتتحقق منه الفائدة و أخص بالشكر سعادة الدكتور جميل حسن الطهراوي المشرف على الرسالة، والذي غمر البحث بتوجيهاته العلمية الصادقة القيمة نحو أساليب البحث العلمي واتسع صدره لمناقشات الباحثة واستفساراتها، فجزاه الله عني خير الجزاء ونعم الثواب.

كما وأتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى سعادة الدكتور/
لتفضيله بقبول مناقشة هذه الرسالة.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير إلى الدكتور "عاطف الأغا" الذي أمدني بتوجيهاته وإرشاداته السديدة، وشكر خاص للدكتورة الفاضلة "سناء أبو دقة " وجميع أساتذة قسم علم النفس في الجامعة الإسلامية .

كما وأتوجه بالشكر والتقدير إلى الدكتورة / عايدة صالح، والدكتور/ نبيل عبود، والدكتور/ أنور البنا من جامعة الأقصى الذين أتاحوا لي الفرص المناسبة لتطبيق أدوات الدراسة على طلبة جامعة الأقصى، فلهم جزيل الشكر.

الباحثة

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

قائمة الملاحق

الفصل الأول

خلفية الدراسة

- المقدمة.
- مشكلة الدراسة .
- تساؤلات الدراسة.
- فروض الدراسة.
- أهداف الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .
- حدود الدراسة .

مقدمة:

مع تطور الدراسات النفسية وظهور علم النفس المعرفي، ازداد الاهتمام بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها. وقد أدى هذا إلى اكتشاف مجال آخر للفروق بين الأفراد هو الأساليب المعرفية.

وللأساليب المعرفية لها أهميتها في حياة الأفراد، إذ تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية؛ فأسلوب الاعتماد. الاستقلال يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، وأسلوب التروي . الاندفاع يعبر عن مدى تأمل الفرد وفحصه للمعلومات، ومن ثم اتخاذه القرارات.

فالأساليب المعرفية ، تفيدنا في فهم وتفسير السلوك الإنساني ، بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في معظم مواقف حياته، ومعرفة الأسس العلمية وراء طرق الأفراد في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة (الخولي، 2002: 19).

و تدل الأساليب المعرفية على الطرق التي تميز الأفراد في حلهم للمشكلات، وهي تركز على الفروق الفردية في عمليات المعرفة المختلفة كالإدراك والتفكير والتصور والتذكر ، بمعنى أنها تتناول طرق ممارسة الفرد للنشاط المعرفي وليس لمحتوى أو نوع هذا النشاط ، كما تعتبر الأساليب المعرفية من العوامل الهامة في دراسة الشخصية، وبالتالي يمكن اعتبارها من محددات الشخصية، كما أنها تعتبر عادة لتجهيز المعلومات، أي طريقة مميزة للأفراد في تفسيرهم للبيئة ومدى الاستجابة لها .

وكذلك تتميز الأساليب المعرفية بأنها ثنائية القطب، وهذه الخاصية تلعب دوراً هاماً في الأحكام القيمية، وهي بذلك تختلف عن الذكاء والقدرات العقلية، فالفرد الذي يحصل على درجة عالية من في اختبار الذكاء يكون أفضل من الذي يحصل على درجة منخفضة، أما الأساليب المعرفية فالفرد المستقل عن المجال الإدراكي يتميز بخاصية ايجابية في التفاعل مع مواقف معينة بينما الفرد المعتمد على المجال الإدراكي يتميز بالايجابية في مواقف أخرى (أحمد، 1990 :175- 176).

ويتفق معظم العاملين في مجال الأساليب المعرفية على أن التصنيف الذي ساقه ميسك (Messick,1976) هو أكثر التصنيفات شيوعاً وان كان أكثر تداخلاً ، حيث بلغت هذه الأساليب 19 أسلوباً معرفياً أوضحها ميسك في شكل أبعاد ثنائية القطب، ومن أشهر هذه الأساليب أسلوب

التروي مقابل الاندفاع وأسلوب أخر الاعتماد مقابل الاستقلال وهذان الأسلوبان سيتم من خلال هذه الدراسة التركيز عليهما (الفرماوي، 1987: 154).

ويرى الفرماوي أن كلا من أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال وأسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي يمثلان أشهر الأساليب المعرفية في هذا المجال(الفرماوي، 1994: 26).

فيشير أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال كما حدده وتكن وزملائه Witkin,1986 إلى مدى قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال، في اعتماده على المجال وفي استقلاله عنه. ويقصد بالفرد المعتمد على المجال، ذلك الفرد الذي لا يستطيع إدراك الموضوع إلا في تنظيم شامل كلي للمجال Global بحيث تظل أجزاء الأرضية بالنسبة له غير واضحة. بينما يقصد بالفرد المستقل عن المجال، ذلك الفرد الذي يستطيع إدراك الموضوع منفصلا عما يحيط به من عناصر أخري، وهنا يستطيع أن يحلل المجال المركب Analytic (الفرماوي، 1994: 26).

ويشير أسلوب التروي/ الاندفاع إلى الفروق في طريقة تفضيل الحلول لبعض المشكلات التي تتميز باحتوائها على مواقف غامضة ، فبعض الأفراد يفضلون التريث والتأمل في اختيار الحل الصحيح ويطلق عليهم المترويين، وهؤلاء الأفراد يرتكبون اقل عدد من الأخطاء ، بينما هناك البعض الآخر من الأفراد الذين يفضلون بدائل كثيرة كفروض أو أسس لحل المواقف أو المشكلات التي تصادفهم ويطلق عليهم بالمندفعين، وهؤلاء الأفراد يرتكبون أكثر عدد من الأخطاء في اقل وقت ممكن، وبالتالي فانه في مواقف حل المشكلات نجد أن أسلوب التروي/الاندفاع يبدو متضمنا في تقيم فروض الحل، فعندما يواجه الفرد حالة من عدم التأكد في الاستجابة، فان الفرد المندفع لم يحظ بأي مميزات بسبب سرعة إصدار الفرض الذي تم اختياره بدون تقييم، وبالتالي يميل الفرد المندفع أن يكون مخطئا في مثل هذه المواقف التي تتميز بالشك وعدم اليقين، أما الفرد المتروي، فانه يأخذ بعين الاعتبار جميع فروض الحل ، ويأخذ زمنا طويلا لإصدار الاستجابة التي غالبا ما تكون صحيحة، وعلى ذلك فان هذا الأسلوب المعرفي يشير إلى الفروق بين الأفراد في تناول البدائل والتحقق من صحتها (الخولي، 2002: 113).

وقد أجريت دراسات عديدة على الأساليب المعرفية في مجالاتها المختلفة منها على سبيل المثال دراسة (أحمد، 1990) والتي كشفت عن العلاقة بين الأساليب المعرفية والعادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي للطلاب وإلقاء المزيد من الضوء على عدد من المتغيرات النفسية الهامة والتي تؤثر في عملية التعلم والتعليم المدرسي. ودراسة (عبد المقصود، 1991) لبحث العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) والدافع

للانجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام . وكذلك دراسة (فرير ، 1986) التي كشفت عن معرفة ودراسة الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والتي تمثلت في القدرة على التفكير الابتكاري والقدرة على التفكير الناقد والذكاء على طلبة الصف الأول الثانوي .

وتعتبر الأساليب المعرفية من العوامل الهامة في دراسة الشخصية حيث تساهم في قياس المكونات المعرفية وغبر المعرفية في الشخصية كما تهتم الأساليب المعرفية بالشكل الذي يتم به اكتشاف المعلومات أو تعلم السلوك وليس بمحتواه ولذلك تعمل الأساليب المعرفية على تجميع الخصائص الفردية في أنماط كلية بغرض تحديد مجموعة من الخصائص والمواصفات التي تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات (الشربيني ، 1992: 174).

وتتميز الأساليب المعرفية بعدة خصائص منها ما يتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد وليس بمحتوى النشاط لذلك فهي تشير إلى الفروق بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية. وتعتبر من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة .

وتساهم الأساليب المعرفية في تحديد مجالات الاختيار المهني والتربوي بصفة عامة دون الدخول في التفاصيل، كما تساهم في تمايز الحياة المهنية والعملية للأفراد (الشرقاوي، 1987: 142).

ويعتبر التوتر النفسي من أهم المشكلات التي تواجه الناس، فالاحباطات والصراعات التي يواجهها الأفراد كثيرة جدا، ومصادرها متعددة كالحياة الأسرية، والحياة العملية والظروف البيئية المحيطة بالأفراد، هذه الصراعات تعمل على رفع التوتر النفسي،مما تؤدي إلى انخفاض إنتاجية.

ويعتبر التوتر النفسي من أهم الاضطرابات النفسية التي تواجه الفرد في العصر الحاضر الملئ بالتعقيدات والمشكلات ومتطلبات وضغوط الحياة اليومية والتي تحتاج إلى مواجهة وحلول فورية. ويظهر التوتر النفسي بعدة أشكال ومظاهر، فقد يظهر كتعبير عن الخوف أو الخجل أو القلق أو المخاوف الاجتماعية وغبرها من المشكلات النفسية. وتشير الإحصاءات إلى أن 80% من الأمراض الحديثة تنتج عن التوتر النفسي وأن 50% من أفراد المجتمع الذين يراجعون الأطباء يعانون من التوتر النفسي في الدرجة الأولى، وأن 25% من أفراد المجتمع يعانون من أحد أشكال التوتر . كما يسبب التوتر الكثير من الأمراض الجسمية (جودة ، 1998: 15).

وللتوتر النفسي جانبان : فسيولوجي ونفسي، فعندما يكون الفرد تحت ضغط التوتر النفسي بسبب اقتراب موعد الامتحان أو التحضير لإلقاء محاضرة أمام جمهور من الناس ، فإنه يشعر

بزيادة ضربات القلب وسرعة التنفس واحمرار الوجه وشد العضلات وتمثل هذه الأعراض الفسيولوجية للتوتر النفسي. أما الأعراض النفسية للتوتر النفسي فتتخلص في الشعور بالأرق أو النسيان أو ضعف التركيز أو تشتت الانتباه بالإضافة إلى النظرة السوداوية والتشاؤمية(حداد، دحادحة، 1998: 52).

و يؤكد لويس ولويس Lewis & Lewis 1963 أن هناك مصاحبات فسيولوجية أخرى ناتجة عن التوتر النفسي على المستوى الصحي منها الإصابة بالصداع وارتفاع ضغط الدم والتهاب القولون، وقد يتعدى ذلك إلى أمراض القلب والقرحة.

(كابلان وستين Kaplan & Stein ، 1984: 15)

وقد أوضح كل من يركس وداسون Yerks, Dawson,1984 أن هناك قدرا معينا من التوتر يلزم لأداء العمل سواء أكان التوتر عضليا أو نفسيا أما التوتر الزائد فيؤدي إلي ضيق الأفق بمعنى أن الإنسان يركز انتباهه على الطريق المسدود أو على الهدف الذي لاسبيل للوصول إليه بحيث يغفل عن وجود طرق بديله وأهداف بديله .ويصاحب التوتر الزائد تهيج انفعالي يتدخل في عمليات المراجعة والاختيار، وعندها تختلط الأمور على الإنسان ويفقد اتزانه وسيطرته (الملا،1982 :11).

وهذا ما أكده كيرت ليفن K.Lewin 1963 في دراساته عن التوتر بانه يصعب الوصول الى الاستبصار في حالات التوتر الشديد (جودة ، 1998: 15).

فالتوتر النفسي يحول دون فهم البيئة فهما صحيحا. ذلك أن الشخص المتوتر نفسيا يصبح ذاتي المركز، فيعكس ما يقع عليه حسه على شخصيته، ولا يتخذ نظرة موضوعية الى الناس والأشياء بل يتخذ نظرة ذاتية مشوبة بالانفعالات الغامضة، بحيث تختلط العاطفة بالواقع ، وبحيث تترجم الوقائع في ضوء الصبغة الوجدانية السائدة على الشخص.

والتوتر ليس حالة نفسية فحسب بل له مصاحباته الفسيولوجية ولذا يؤكد لويس ولويس Lewis& Lewis1963 أنه توجد آثار ناتجة عن التوتر على المستوى الصحي منها الإصابة بالصداع وارتفاع ضغط الدم والتهاب القولون ، وقد يتعدى ذلك إلى أمراض القلب والقرحة (أسعد، 1972: 70).

ويضيف تشارلزورث Charlesworth1986 الى ان الاحصائيات في الولايات المتحدة الامريكية تشير الى ان 50% من الافراد يعانون من عرض واحد على الأقل من أعراض

النفسجسمية، وان 75% من هؤلاء الافراد يعانون من امراض ناتجة عن الضغوط النفسية، كالقرحة واطرابات المعدة، وسرعة دقات القلب، والصداع الشديد، وآلام الشقيقة، وارتفاع ضغط الدم، والارق، وآلام الظهر، والعضلات (رمضان، 1991: 14).

وللتوتر مصادره التي قد يتمثل بعضها في الأسرة والعمل والحالة الاجتماعية ومستوى التمدن والحضارة .

ومن مصادر التوتر النفسي التي يتعرض لها الفرد في مجالات العمل غمض وصراع وعبء الدور، وان اكثر المهن اثارة للتوتر النفسي تلك التي تسبب الاحباط والضغط والقلق (كابلان وستين Kaplan & Stein ، 1984: 123).

وقد أوضحت الدراسات التي أجريت في مجال الأساليب المعرفية مثل دراسة زكريا (1990)، الشربيني (1992)، عبد الهادي (1999)، خضر (2001)، الأحمد (2001)، غنيم (2002)، عرايس(2002)، الشهري (2004)، وجود فروق دالة وإيجابية لدور الأساليب المعرفية في تطوير فكر وقدرة الأفراد على استجابتهم للبيئة .

وتتصدى الدراسة الحالية لدراسة الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وهذا يعني تناول مفهوم التوتر النفسي في الجانب الآخر للأساليب المعرفية ،ويتناول مفهوم التوتر النفسي بأنه عبارة عن طاقة مكبوتة، لا تجد لها مخرجا فتؤثر على صفاء التفكير والتحكم بالانفعال . والآلام العضلية والعضوية (البرغوثي، 1995 :216).

وكذلك هناك العديد من الدراسات التي تناولت التوتر النفسي مثل دراسة همشري(1991)،حداد ودحادحة (1998) ،سواقد والطراونة (2000)، مصلح (2003)، حسين(1994)، علوان (2000)، عبدالحق (2002)، عساف(2002) ، ودراسة الأطرش وهاشم(2008) ولم تجد الباحثة – على حد علمها – دراسات ربطت بين الأساليب المعرفية وعلاقته التوتر النفسي لدى طلبة الجامعات، وتنبع أهمية هذه الدراسة من أنها تكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) (الاستقلال/ الاعتماد) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وهم شريحة مهمة من شرائح المجتمع فهؤلاء هم الوطن وأساسه لذلك اختارت الباحثة عينتها من طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى) ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة: تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما العلاقة بين كل من الأسلوبين المعرفيين (الاستقلال الإدراكي) و(التروي/ والاندفاع) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى)؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى الاستقلال الإدراكي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية(الإسلامية، الأقصى)؟

2- ما مستوى التروي /الاندفاع لدى طلبة الجامعات الفلسطينية(الإسلامية، الأقصى)؟

3- ما مستوى التوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى) ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) يعزى لمتغير الجنس؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) يعزى لمتغير الجنس؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير الجنس؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) يعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) يعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

9- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

10- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

11- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

12- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الاسلوب المعرفي(الاستقلال الإدراكي) يعزى لمتغير الجنس (ذكور، اناث) .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الاسلوب المعرفي(التروي/ الاندفاع) يعزى لمتغير الجنس (ذكور، اناث) .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير الجنس (ذكور، اناث) .

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) يعزى لمتغير المستوى التعليمي (اولى ، ثانية ، ثالثة ، رابعة) .

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) يعزى لمتغير المستوى التعليمي (اولى، ثانية ، ثالثة ، رابعة) .

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير المستوى التعليمي (أولى، ثانية ، ثالثة ، رابعة) .

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) يعزى لمتغير التخصص (العلمي والأدبي) .

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) يعزى لمتغير التخصص (العلمي والأدبي) .

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 يعزى لمتغير التخصص (العلمي والأدبي).

أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة المحتملة الوجود بين الأساليب المعرفية والتي تتمثل في الاعتماد/ الاستقلال، والتروي/ الاندفاع والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية .

- التعرف على مستوى الاستقلال الإدراكي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية(الإسلامية، الأقصى).

– التعرف على مستوى التروي الاندفاع لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية ، الأقصى).

– التعرف على درجة التوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية ، الأقصى).

– التعرف على درجة متغير الجنس على الاعتماد/ الاستقلال، والتروي/ الاندفاع والتوتر النفسي.

– التعرف على درجة متغير المستوى التعليمي على الاعتماد/ الاستقلال، والتروي/ الاندفاع والتوتر النفسي.

– التعرف على درجة متغير التخصص (العلمي/ الأدبي) على الاعتماد/الاستقلال، والتروي/ الاندفاع والتوتر النفسي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

الجانب النظري ويتمثل في:

– من المتوقع أن تكشف الدراسة الحالية عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) (الاستقلال/ الاعتماد) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وهم شريحة مهمة من شرائح المجتمع فهؤلاء سيبنون هذا الوطن ويدفعون به نحو الرقي والتحضر.

– يكتشف موضوع الدراسة أهميته من الواقع المتميز الذي يحياه الشعب الفلسطيني، حيث يتميز هذا الواقع بمجموعة من التحديات على عدة مستويات اقتصادية، سياسية ،اجتماعية، عسكرية

الجانب التطبيقي ويتمثل في:

– التعرف على طبيعة العلاقة بين مفاهيم الدراسة مما قد يساهم هذه في مساعدة المتخصصين والأكاديميين والتربويين في العملية التعليمية في كيفية الكشف عن الطلبة الذين يتصفون (التروي/ الاندفاع) وكذلك (الاستقلال/ الاعتماد) وكيفية اختيار الأسلوب المناسب للتعامل معهم وتطوير قدراتهم .

– يمكن أن تفيد هذه الدراسة في فتح المجال أمام البحوث والدراسات الأخرى التي تهتم بجوانب أخرى تدور حول مفاهيم الدراسة .

– يمكن أن تفيد هذه الدراسة في توجيه أنظار المختصين والباحثين لإعداد واستحداث برامج إرشادية جديدة في ضوء نتائج الدراسة الحالية .

– تطمح الباحثة أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي الذي ربما يسهم في إثراء المكتبات النفسية الفلسطينية والعربية والدراسات التربوية التي من شأنها أن تفيد طلبة الدراسات العليا وجميع المهتمين بمجال البحث العلمي.

مصطلحات الدراسة:

1-الأساليب المعرفية:

يعرفها ميسك Messick (1984) بأنها بمثابة الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الأفراد في طريق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات (الشرقاوي، 1992: 186).

ويعرف كاجان وزملائه KajAN 1986 الأسلوب المعرفي "بأنه التفضيلات الفردية الثابتة في التنظيم الإدراكي، والتصنيف المفاهيمي للبيئة الخارجية (الخولى، 2002: 33).

التعريف الإجرائي تتبنى الباحثة تعريف ميسك Messick للأساليب المعرفية بأنها بمثابة الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الأفراد في طريق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات ومن خلال ذلك تعني الأساليب المعرفية كل ماتقيسه أدوات الأساليب المعرفية في هذه الدراسة.

2-التروي / الاندفاع :

"هو أسلوب معرفي يعنى طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها أو الإدلاء بها، والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة "(الفرماوي، 1987 : 156).

التعريف الإجرائي: التروي هو الميل إلى التروي في البدائل المطروحة لحل المشكلات وكذلك هو استجابة طويلة مع ارتكاب أخطاء قليلة بينما الاندفاع هو الميل إلى اتخاذ قرار سريع وكذلك هو استجابة سريعة مع ارتكاب أخطاء كثيرة ، و هو الدرجة التي يحصل عليها طلبة الجامعات في مقياس التروي / الاندفاع في هذه الدراسة .

3- الاستقلال / الاعتماد:

يعرفه الشرقاوي (1992: 198) هو الأسلوب الذي يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو موضوع وما به من تفاصيل أي انه يتناول قدره الفرد على إدراكه الجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل ، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي.

التعريف الاجرائى:" قدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات كعناصر إدراكية في المجال، في اعتماده على المجال وفي استقلاله عنه، وهو كذلك يعني الدرجة التي يحصل عليها طلبة الجامعات في مقياس الاستقلال / الاعتماد في هذه الدراسة .

4- التوتر النفسي:

عرف هانز سيلى Hans Sely التوتر بأنه الاستجابة غير المحددة للجسم الناتجة عن تعرض الإنسان لضغوط الحياة (حسين، 1994).

التعريف الإجرائي: التوتر النفسي له تعريفات متعددة تختلف حسب مناحي الباحثين والعلماء واتجاهاتهم الفكرية، وفي حدود هذه الدراسة هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلبة الجامعات على مقياس التوتر .

حدود الدراسة:

- **الحد الجغرافي** : ستطبق الدراسة على طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة (الإسلامية، الأقصى).
- **الحد الزمني:** سيتم تطبيق أدوات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول (2009 - 2010).
- **الحد البشري:** ويتحدد في الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة وهم عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية بغزة (الإسلامية ، الأقصى) .

الفصل الثاني
الإطار النظري

أولا: الأساليب المعرفية.

ثانيا: التوتر النفسي.

المبحث الأول: الأساليب المعرفية

تمهيد:

إن المجتمع المعاصر قد بلغ درجة عالية من التعقيد، وتنوعت من خلاله التخصصات والأدوار التي يقوم بها الأفراد، ومن هنا اتضحت الفروق الفردية بين الأفراد كما اعتنى العلماء بدراسة هذه الفروق للتمييز بين التنظيمين العقلي والانفعالي، ومن ثم الاجتماعي، ليتمكنوا من معرفة النشاط الذي يمكن أن يصدر من الأفراد والتمييز بينهم ومعرفة الاستعدادات والقدرات بين الأفراد (النفيعي، 1998: 88).

ويعتبر الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني هو أفضل الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك .

وهذا الموضوع هو المجال الذي تتمركز حوله دراسات وبحوث علم النفس المعرفي Cognitive Psychology ذلك الفرع الذي يهتم في المقام الأول بدراسة العلاقة بين الأداء العقلي والبناء المعرفي للإنسان. ويشير لفظ معرفة إلى العمليات النفسية التي يتحول عن طريقها المدخل الحسي فيطور ويختصر ويختزن حتى يستدعي في المواقف المختلفة، وهذه العمليات تتمثل في الإدراك والتذكر والتخيل والتحويل والتخزين والتفكير، وهذه جميعا عمليات تفسر في إطار ما يعرف الآن بتجهيز أو تناول المعلومـات Processing\Information. (الفرماوي، 1994: 3) .

وهناك أساليب متعددة تعتبر هي المسئولة عن الفروق الفردية في كثير من العمليات النفسية، والمتغيرات المعرفية والإدراكية والوجدانية والشخصية وتسمى هذه الأساليب بالأساليب المعرفية Cognitive styles، وقد حظيت العلاقة بين هذه الأساليب وبين أبعاد المجال المعرفي باهتمام كثير من الدراسات والبحوث على افتراض مؤداه أن الأساليب المعرفية يمكن أن تفسير الفروق الفردية في العمليات المعرفية، وعلى ضوء ذلك أجريت دراسات وبحوث تناولت العلاقات بين بعض الأساليب المعرفية وبين أبعاد المجال المعرفي، كما أن هناك دلالات مضطردة تشير إلى أن الأساليب المعرفية تعكس التفاعل بين أبعاد المجال المعرفي وأبعاد المجال الوجداني ، مما دفع بعض الباحثين إلى تحديد هذا المفهوم في ضوء تأثيره بعوامل الدافعية والشخصية ، وعلى ذلك فتمثل الأساليب المعرفية نقطة التقاء توظيف المجال المعرفي والمجال الوجداني في نمو الشخصية (الخولي، 2002: 4).

ولقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة الأساليب المعرفية باعتبارها بعداً هاماً من أبعاد المجال المعرفي، وميزة هامة للمجال الانفعالي، فهو يعبر عن الطريقة الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع الآخرين أثناء عملية التعلم (أحمد، 1990 :180).

والأسلوب المعرفي للفرد لا يقل أهمية بالنسبة للعملية التعليمية عن نسبة الذكاء، وهو يلعب دوراً هاماً في مجال التعلم المدرسي، لذا فقد استخدم كمحك لتفسير الفروق في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المراحل المختلفة (محمد، 2002 : 20).

ولقد كان الاهتمام قديما بدراسة الفروق الفردية في الإدراك على أساس أنها وسيلة للقياس العقلي، فقد استخدم "جالتون" التمييز الحسي كمؤشرات لذكاء الأفراد. كذلك تضمنت الاختبارات التي أعدها كاتل " Katel "واستخدمها في قياس الذكاء بعض الأساليب الحسية والإدراكية ، ولكن البحوث والدراسات الحديثة التي تناولت الفروق الفردية في الإدراك تنظر أليها على أنها مؤشرات للذكاء ولكنها اعتبرت أن هذه الفروق تعكس احد الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة . وأدى ذلك إلى اعتبار أن الفروق الفردية بين الأفراد في ادراكاتهم تمثل في جانب منها فروقا في أساليب تعاملهم مع الموضوعات الخارجية ، أي أن هذه الفروق تعكس الأسلوب المعرفي الإدراكي الذي يتميز به الفرد في تعامله مع مثيرات المجال الذي يوجد فيه ، مما دعي الباحثين في مجال الإدراك إلى اعتبار الأساليب المعرفية بمثابة أسس يعتمد عليها في دراسة الفروق بين الأفراد في أساليب تعاملاتهم مع المواقف الخارجية بما فيها من موضوعات، سواء كانت هذه المواقف تربوية أو مهنية أو اجتماعية (الشرقاوي، 1992 : 182-183).

يتضح مما سبق أن موضوع الأساليب المعرفية يمثل احد الموضوعات الأساسية التي ظهرت في مجال علم النفس المعرفي في الفترة الأخيرة من تقدم علم النفس، وقد ازداد الاهتمام بموضوع الأساليب المعرفية للتعرف على المجالات النفسية والتربوية المختلفة .

ففي علم النفس المعرفي يظهر الناس فروقا فردية في آليات معالجة المعلومات خلال محاولتهم حل مشكلاتهم أو اتخاذ قراراتهم أو محاولة تفسير المثيرات والاستجابة لها، فتعد الأساليب المعرفية أحد أهم هذه العوامل التي تفسر مثل هذه الفروق الكمية والنوعية بين الأفراد.

أولا: تعريف الأساليب المعرفية:

إن كلمة أسلوب Style تعني بعدا أوصفة خاصة أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية والمعرفية فقد سمي بالأسلوب المعرفي، وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الأسلوب المعرفي على انه: قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، فالتلميذ ذو النمط المستقل إدراكيا لديهم القدرة على تمييز واستخلاص الجزء من الكل، ويجدون سهولة في تفصيل أجزاء الكل، بينما التلاميذ ذو النمط المعتمد إدراكيا يجدون صعوبة في التغلب على تأثير المجال أو عزل الجزء عن الكل.

وإن كلمة معرفة cognition قد حلت محل كلمة معرفة Connaissance-knowledge من دون أن تلغيها أو تعوضها، ولكن من أجل شغل موضوع فحص علمي وقيامها كأداة مفاهيمية متميزة. فعلى الرغم من أصل الكلمة اللاتيني cognition، أنها أتت من الإنجليزية بنفس البناء، وذلك بفعل ظروف استعمال المفهوم والعلوم المؤطرة له. هكذا يكون بروز الكلمة وانتشارها بقوة جاء مع النقلة التي حققها علم النفس المعرفي بصفة خاصة والعلوم المعرفية بصفة عامة. ثم إن ازدهار الكلمة يجد تفسيره بدون شك من كونها تتضمن إحالة على نشاط الفرد الذي يعرف ويكتسب معارف. بينما هذه الأخيرة، أي المعارف فهي تشير بالأساس إلى منتوج هذه النشاطات. وهي النشاطات في مجملها التي تساهم لدى الفرد في تنمية المعارف والحفاظ عليها وكذا استعمالها، كما أنها نشاطات تتفاعل على مستوى عمليات الإدراك والذاكرة والتعلم واللغة (العمري، 2007: 25).

وتعرف الأساليب المعرفية بأنها: ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد، لتنظيم ما يراه، وما يدركه حوله، وفي أسلوب تنظيم خبراته في ذاكرته، وفي أساليبه لاستدعاء ما هو مختزن بالذاكرة.

وعرف بأنه: الطريقة الذي يتمايز بها الفرد في أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض له في حياته، وعلى هذا فإن الأسلوب المعرفي يعبر عن الأنشطة المعرفية والإدراكية للفرد.

ويعرف بأنه: تلك الفروق الحادثة بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية مثل: الإدراك والتفكير، وحل المشكلات، والتحليل، والتذكر، والتخيل، واستدعاء المعلومات (بهلول، 2002: 135).

ويعرف "هارفي Harvey" عام (1962)، والذي يعد من التعريفات المبكرة حيث يرى أن الأساليب المعرفية تشير إلى الأسلوب الذي يرشح Filter ويجهز Processes المعلومات الواردة من البيئة، والذي يعطي لها المعنى النفسي المتمثل في استخدامها. أما "أنستازي Anastasi"

و"والاش Wallach" (1963) فقد عرفا الأساليب المعرفية بأنها سمات عريضة ومنتظمة تؤثر في استجابات الفرد تجاه المواقف المختلفة (Saracho & Doyton,1980:78).

ويقدم كل من "فيرجس Forgus" و"شولمان Shulman" (1979) مفهوم أوسع للأسلوب المعرفي على أنه التنظيم الإدراكي المتضمن لأنظمة متعددة عن مفهوم الذات، والنظرة العامة، والاستجابات النمطية المتعلمة، والأفكار، ذلك التنظيم الإدراكي الذي يحدد أسلوب الفرد، ويضبط إدراكه وأسلوبه في التفكير وهدفه الموجه للسلوك واعتقاده ونظامه الشخصي ومركز انتباهه (الفرماوي، 1986 : 63).

ويرى "دينيس تشايلد Dennis Child" (1983 : 34) أن الأسلوب المعرفي يتضمن الأنماط المميزة لإدراك الشخص وتفكيره، مما يظهره الشخص في عملية حل المشكلات، ويتصل الأسلوب المعرفي بالحيل العقلية التي يتبناها أحد الأشخاص.

ويشير وتكن وموري وجودنف Witkin, Moore & Goodenough إلى أن كلمة أسلوب تعني بعدا ذا طريقة مميزة تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كل الأنشطة الإدراكية فقد سُمي بالأسلوب المعرفي (الشرقاوي، 1992: 254).

كما يرى كل من جولد شتين وبلاكمان Goldsten & Blackman أن الأسلوب المعرفي هو تكوين فرضي يقوم بعملية التوسط بين المثيرات والاستجابات، وهو يشير إلى الطرق المميزة لدى الفرد في تنظيم البيئة وما فيها من موضوعات مدركة.

(Goldsten & Blakman: 1978 :7)

ويعرف كل من واردبل ورويس Wardell & Royce الأساليب المعرفية بأنها طريقة التأثير على القدرات المعرفية والسمات الوجدانية المرتبطة بسلوك الفرد، ومن ثم فهي أبعاد الوظيفة التي تكون متغيرات وسيطة في تطويع القدرات أو السمات التي تكون متضمنة في المواقف.

(Wardell & Royce: 1978:475)

ويصف أبو حطب الأساليب المعرفية بالاستراتيجيات المعرفية، ويرى أنها تدل على مركبات من الاستعدادات المعرفية والوجدانية، والتي تدل على الطرق المميزة للأفراد في حلهم للمشكلات(أبو حطب، 1983م: 436).

ويرى كل من فطيم و الجمال (1988 : 223–224).أن الإستراتيجية المعرفية تشير إلى الأساليب التي تحكم نشاط الفرد وتحدد له كيف يقوم بعمليات الانتباه والتنظيم والعلم والتذكر وبذلك تؤول إليه الأساليب المعرفية .

كما يشير الفرماوي إلى أن "الاتجاه المعرفي لتفسير سلوك الإنسان يعد أفضل الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك (الفرماوي، 1994: 34).

ويعرف أحمد(ا199 :184) الأسلوب المعرفي بأنه كيفية إدراك الفرد للمواقف المختلفة وطريقته في حل المشكلات وكذلك أسلوبه بالتعلم .

ويعرف ميسك (Missick) الأساليب المعرفية بأنها أشكال الأداء المفضلة لدى الفرد في تنظيم مدركاته وخبراته وأساليب ما هو مختزن في الذاكرة واستدعائه ، وبشكل عام فان الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتفكير والى الفروق الموجودة بين الأفراد في معالجة المعلومات كي تتم عمليات الفهم والحفظ والاحتفاظ والتخزين وكذلك إلى الفروق في كيفية استخدام المعلومات وفهم الذات (الأحمد، 2001: 6).

وعرف جورج كلاين (Klayn G 1954) الأسلوب المعرفي على أنه اتجاه عام يحكم السلوك في مواقف بيئية معينة، وله خصائص الدافعية بحيث يؤدي إلى ضبط السلوك وتنظيمه وتعديله باستخدام استراتيجيات معينة (الخولى، 2002 : 32).

ويعرفه غنيم (2002: 16): هو الفروق الثابتة بين الأفراد في استراتيجيات الأداء على المهام الإدراكية المعرفية لحل المشكلات.

ويعرف كيجان Kegan etal، 1978 وزملائه الأسلوب المعرفي " هو أسلوب الأداء الثابت نسبيا الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف المفاهيم البيئة الخارجية ويعتبر كيجان الأساليب المعرفية هي المسئولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير ، كما يمكن اعتبارها الطريقة المميزة لدى الفرد في الفهم والإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية ، وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات (الشرقاوي، 1992 : 185).

ويشير مفهوم الأساليب المعرفية Cognitive Style إلى الأبعاد السيكولوجية التي تمثل اتساقاً في طريقة الفرد في اكتسابه للمعلومات ومعالجتها وبعبارة أخرى يركز الأسلوب المعرفي على

الفروق الفردية في عمليات المعرفة –جميع العمليات التي تكتسب المعرفة بواسطتها– الإدراك والتفكير والتذكر والتصور وحل الأسئلة (الديب، ولطفي، 1995 :48).

ويعرفها محسن أحمد على أنها قدرات معرفية أو أنها ضوابط عقلية معرفية أو الاثنان معاً. (أحمد، ب. ت: 551).

أما كوستلين وجلوجر (1987) ينظر إلى الأساليب المعرفية باعتبارها أبنية تفضيلية تتعلق بالكفاءة تلك التي تبدو سائدة في مراحل الطفولة عند الإنسان وتستمر معه في المراحل العمرية المختلفة (الفرماوي، 1994 : 5– 6).

ويشير ميللر (Miller , 1987) إلى أن الأسلوب المعرفي هو عبارة عن تمط الأداء الذي يتميز بالثبات النسبي في تنظيم ادراكات الفرد (العتوم : 2004 ، 286).

ويرى كاجان وزملائه (Kagan etal, 1963) الأسلوب المعرفي على أنه يشير إلى التفضيلات الفردية الثابتة في التنظيم الإدراكي، والتصنيف المفاهيمي للبيئة الخارجية ، وبالتالي فهو يعكس الأسلوب المتسق والذي يتصف بسمة الثبات النسبي لدى الفرد ، والذي يفضله في تنظيم إدراكه الحسي والعقلي للمثيرات المختلفة (الخولى، 2002 : 33).

وكذلك عرفت الأساليب المعرفية على أنها أنماط إدراك وتفكير وتفسير وتنظيم ما يتصل بأنفسهم أو بالآخرين في علاقاتهم ببيئاتهم (خضر، 2001، 322).

ويرى فيرنون (1973, Vernon) أن الأساليب المعرفية مرتبطة بالعمليات المعرفية المتعددة، ومعبرة عن الفروق الفردية في الإدراك وسمات الشخصية (الفرماوي، 1994: 5).

وينظر جيلفورد (1980, Guilford) إلى الأساليب المعرفية على أنها وظيفة وسمة في نفس الوقت، أنها سمة أو مكون من الرتبة العليا خلال الشخصية متضمنة في العيد من العمليات النفسية وهي مسئولة عن الفروق الفردية في العديد من المتغيرات المعرفية والإدراك ومتغيرات الشخصية وربما أيضاً في أداء آخذي الاختبارات على الأشكال المختلفة للأسئلة وتفضيلات متناولي الاختبارات بالنسبة إلى نوع السؤال وشكل السؤال. وتشير العديد من تعريفات الأساليب المعرفية إلى أنها تعبر عن الفروق الفردية في تنظيم وتجهيز المعلومات، في حين تشير التعريفات الأخرى إلى الأساليب المعرفية على أنها عادات تجهيز المعلومات ولكنها عادات معقدة وليست بسيطة (خضر، 2001: 322).

ويؤكد ريدر ورينر (1998, Ryder and Rayner) أن جذور مفهوم الأساليب المعرفية تنحدر من أربعة مصادر في دراسات علم النفس المعرفي وهي :-

1- تطور مفهوم الإدراك حسب نظرية الجشتالت حيث تنظر إلى إدراك المثيرات بطريقة كلية غير قابلة للتجزئة .

2- الطريقة التي يتكيف من خلالها الفرد مع المثيرات البيئية بواسطة الضبط المعرفي والعمليات المعرفية مما يفرض أسلوب محدد في التعامل مع مثيرات البيئة المختلفة .

3- الصور العقلية والذهنية المفضلة لدى الأفراد خلال عمليات معالجة المعلومات حيث تعمل هذه الصور على توجيه نشاط الفرد المعرفي.

4- دراسة مكونات الشخصية ودرجة الترابط بين هذه المكونات مؤكدة على التوجه بأن عمليات التعلم مرتبطة بمكونات الشخصية مما يعني أن تفاعل هذه المكونات يحدد أسلوب التعامل مع مواقف التعلم الجديدة.

ويعرف تينت (1988, Tennat) الأسلوب المعرفي على أنه عادات الفرد في حل المشكلات والتفكير والإدراك والتذكر (العتوم، 2004: 286).

ويرى كل من ولسزيك وهال (Walczyk & Hall, 1989) الأساليب المعرفية كأبعاد عامة للفروق الفردية في الإدراك والتفكير والانتباه ومؤثرة بذلك على الأداء المعرفي للإنسان (الفرماوي، 1994 : 5).

أما "نادية شريف" (1981 : 121) فتعرف الأساليب المعرفية بأنها ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه، وما يدركه من حوله، وفي أسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته، وفي أساليبه في استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة

ويعرف أنور الشرقاوي (1981: 64) الأساليب المعرفية بأنها الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، والتفكير، وحل المشكلات، والتعلم، وإدراك العلاقات بين العناصر أو المتغيرات التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي.

وتتفق "نادية شريف" (1982) مع التعريف السابق الذي قدمه "أنور الشرقاوي 1981" للأساليب المعرفية؛ حيث تعرفها في دراسة أخرى على أنها الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك،

والتذكر، والتخيل، والتفكير، كما أنها تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم، والحفظ، والتحويل، واستخدام المعلومات.

ويضيف "أنور الشرقاوي" (1985: 89) أن الأساليب المعرفية تفسر في ضوء أساليب النشاط التي تمارس في الموقف الذي يوجد فيه الفرد أكثر مما تفسر في ضوء النشاط ونوعه، وعلى ضوء هذا الاتجاه يعرف الأساليب المعرفية بأنها الفروق الفردية بين الأفراد، ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي، والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم، وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية. وبالتالي تصبح الأساليب المعرفية الإدراكية جزءاً لا يتجزأ عن البناء المزاجي والانفعالي والدافعي وكجزء من الشخصية ككل.

ويقدم "أنور الشرقاوي" (2003: 26) تعريفاً أكثر شمولية للأساليب المعرفية حيث يرى أنها تلك الطرق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة، مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك، والتذكر والتفكير، وتكوين المفاهيم والتعلم وتكوين وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الانفعالي الوجداني، والمجال الاجتماعي ودراسة الشخصية، وبالتالي تفسر الأساليب المعرفية المميزة لفرد في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط.

وكذلك يعرف الشرقاوي الأساليب المعرفية بأنها الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي، والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم، وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

وفي تعريف آخر لنفس الباحث بأنها الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، والتفكير وحل المشكلات، والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي سواء في المجال المعرفي، أو في المجال الوجداني (الشرقاوي: 1992، 188).

وتتبنى الباحثة في الدراسة الحالية تعريف الفرماوي (1994: 4) للأساليب المعرفية على أنها طرق أو سبل أو استراتيجيات الفرد المميزة في استقبال المعرفة، والتعامل معها، ومن ثم الاستجابة على نحو ما، فهي أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيزه وتناوله للمعلومات، كما أنها مصدر للفروق الفردية بين الأفراد ومتغير يمكن النظر من خلاله إلى جوانب متعددة للشخصية، سواءً كانت معرفية، أو وجدانية، أو دافعية.

يتضح مما سبق الأساليب المعرفية تركز على الاختلافات الفردية في أسلوب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، و تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات وهذا يعنى أن لكل فرد طريقته الخاصة في الاحتفاظ بالمعلومات وكذلك استخراجها.

ثانيا: التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية:

ففي أوائل 1900م تم إدخال طرق وبيانات عن الاختبارات العقلية، وبذلك فقد دعمت وعززت هذه الاختبارات وأصبحت أساليب التحليل العاملي وأسلوب تحليل الانحدار طرقاً أساسية لتقييم ثبات وصدق الاختبارات، وتحديد أن للقدرات الإنسانية ,Spearman القدرات العقلية .فقد قرر سبيرمان1904 مكونان اثنان هما القدرة العامة، والقدرات الخاصة.

وقد طبق ثرستون Thurston, 1938 أسلوب التحليل العاملي على درجات اختبارات القدرات العقلية، وحدد القدرات الأولية للاستدلال العام، والاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنباطي، والقدرة اللفظية، والقدرة العددية، والقدرة المكانية، والقدرة البصرية، والذاكرة، والطلاقة اللفظية، والسرعة الإدراكية.

وبعد ذلك أوضح جيلفورد (,Guilford, 1967) أن القدرات العقلية عند ثرستون لم تكن شاملة للعوامل التي قام أسلوب التحليل العاملي بتحديدها لدرجات الاختبار العقلي، ولذلك فقد طرح جيلفورد نموذجه عن بنية العقل، وأطلق على هذا النموذج بالبناء العقلي Structure Intellect ورمز له بالرمز (S.I) الذي يتكون في شكله النهائي من ثلاثة أبعاد وتمثل العمليات العقلية بعده الأول، والمحتويات بعده الثاني، والنواتج بعده الثالث (الشرقاوي، 1989 : 146).

وقد أدى التقدم في علم النفس المعرفي إلى تكوين نماذج أصبحت هي الموضوع الأساس في البحوث الحالية، وهي نماذج معالجة المعلومات، حيث توصي هذه النماذج بأن المعلومات تتعامل مع العمليات، وهي التي توجهها العمليات التنفيذية والتي تسمى بالاستراتيجيات، وترى نظرية معالجة المعلومات أن الفروق الفردية في الاستعدادات المعرفية تأتي من خلال ثلاثة مصادر رئيسة هي:

1- تقوم الفروق الفردية على الفروق في المعلومات التي توجد لدى الفرد، فكلما كانت المعلومات التي يعرفها الفرد عن المشكلة المطلوب حلها كثيرة كان أكثر قدرة على حلها.

2- تتمثل الفروق الفردية في آليات أو ميكانيزمات معالجة المعلومات، وهي الإدراك وذاكرة الفحص والتذكر أو الاسترجاع وتكوين المعلومات.

3- تتمثل الفروق الفردية في العام مقابل الخاص أو الأولى، أي إن هذا المصدر مثل العمليات التي تستخدم كخطوات لحل المشكلات الكبرى.

ويضع هنت (Hunt, 1978)الدليل الذي يوصي بأن الأفراد لديهم طرق، متميزة في النظر إلى حل المشكلات، وقد نتجت هذه المصادر الثلاثة والتي تمثل التطور في دراسة الفروق الفردية على أساس العمليات المعرفية من خلال ثلاثة مؤتمرات أسستها جمعية علم النفس الأمريكية عام 1948م، 1949م، 1955م، حيث كان المسرح البحثي ممهدًا بظهور مقدمة هينز ويرن(Heinz Wern) عن العلاقات المتفاعلة بين الإدراك والشخصية الذي أقره مؤتمر عام (1948 م) (الخولي، 2002 :52).

ثالثاً: طبيعة الأساليب المعرفية:

1. الأساليب المعرفية أصبحت محورا هاما لدراسة واستكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا ، كالإدراك والتركيز والانتباه و التذكر والتعلم ومجال حل المشكلة .

2- الأساليب المعرفية تنضم إلى المتغيرات البسيطة فهي تعبر عن جانب مهم من النشاط المعرفي المرتبط بالاستثارة وإحداث الاستجابة، وينظر إليها وفقا لهذا على أنها عوامل منظمة

3- الأساليب المعرفية هي طرق تفضيلية لاستقبال الإنسان للمعرفة وإصدارها على النحو الذي ينم عن تعلقها بعملية تجهيز أو تناول المعلومات بجوانبها المختلفة .

4- الأساليب المعرفية متغيرات هامة للنظر إلى الشخصية في جوانبها المتعددة نظرة أكثر تكاملا، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحدة من الشخصية بل أيضا تتعلق بالجوانب الوجدانية و الدافعية (الفرماوي، 1994: 7- 8).

فتفيدنا هذه الأساليب في فهم وتفسير السلوك الإنساني ن بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في معظم مواقف حياته، ومعرفة الأسس العلمية وراء طرق الأفراد في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة (الخولي، 2002 : 19).

رابعاً: تصنيف الأساليب المعرفية:

بالرغم من وجود نوع من الاتساق في تناول بعض الأساليب المعرفية وليست جميعها، إلا أنه يلاحظ أن عديدا من المفكرين لا يوافقون على بعض وجهات النظر التي تنطوي عليها الكثير من الأطر النظرية التي تقدم بخصوص هذه الأساليب، ومن ثم الطرق التي اتبعت في قياسها، ولعل الغموض الذي مازال يعتري البعض من أبعاد هذه الأساليب قد جعل هناك سيادة لبعضها في البحوث وعدم تناول البعض الآخر، يضاف إلي ذلك وجود تداخل ملحوظ في مسمى بعض هذه الأبعاد، وهو تداخل يتبدى في تناول الأسلوب الواحد بين إبعاد وأبعاد أخرى، وسوف نتناول هذا الأمر لبعض الأبعاد التي عبر عنها الباحثون في شكل أساليب معرفية (الفرماوي، 1994: 10).

فهنالك العديد من التصنيفات التي عرضت أشكال متعددة من الأساليب المعرفية التي يحاول الأفراد من خلالها التعامل مع مواقف الحياة المختلفة وفي تفسير مكونات الشخصية والتعرف على الأساليب التي تساعد الفرد على فهم أشكال السلوك الإنساني . ويعود تعدد هذه الأصناف

من الأساليب المعرفية إلى تعدد التصورات النظرية التي تعرضت لمفهوم الأساليب المعرفية وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى ذات العلاقة كالاستراتيجيات المعرفية والتفضيلات المعرفية والتحكم المعرفي(العتوم، 2004: 296).

فهذا وتكن Witkin والذي يعد من أكثر الباحثين اهتماما بدراسة الأساليب المعرفية ركز على أسلوب الاعتماد/ الاستقلال على مجال الإدراك – Field Dependcance Independence والذي يعتبر من أكثر الأساليب المعرفية اهتماماً بالدراسة وتناولاً بالبحث سواء من جانب وتكن وزملائه أو من جانب الباحثين الآخرين والأجانب أو العرب الذين اهتموا بدراسة الأساليب المعرفية بوجه عام.

كما ميز (بروفرمان) Broverman (1960، 1964) بين أسلوبين معرفيين يمثلان بعدين في الشخصية وهما: السيادة التصورية في مقابل السيادة الإدراكية – الحركية(الشرقاوي، 1992: 196).

وميز(كيجان) Kegan بين ثلاثة أنواع من الأساليب المعرفية أولها التجميع الوصفي في مقابل التجميع التحليلي، والثاني أسلوب الاعتماد على الارتباطات الوظيفية، والثالث أسلوب التعميمات الاستدلالية في مقابل التعميمات الفئوية .

ويتفق معظم العاملين في مجال الأساليب المعرفية على أن التصنيف الذي ساقه ميسك (Messick, 1976) هو أكثر التصنيفات شيوعاً وأن كانت أكثر تداخلاً. وقد بلغت هذه الأساليب 19 أسلوباً معرفياً أوضحها ميسك في شكل أبعاد ثنائية القطب. ومن أشهر هذه الأساليب أسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي Impulsivity verus Reflictivity والذي يطلق عليه أحياناً الإيقاع المعرفي Cognitive Cempo وهذا الأسلوب هو مجال الدراسة الحالية(الفرماوي ، 1987 :154).

وفي ضوء التصورات المختلفة التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية تعرض الباحثة أشهر هذه الأساليب على النحو التالي:

1- الاعتماد–الاستقلال عن المجال الإدراكي: Field–Dependent Field Independent

يشير هذا البعد إلى مدى الفروق الفردية الموجودة بين الأفراد خلال مواقف تفاعلهم مع الخبرات والمواقف المحيطة بهم حيث يشير ويتكن (Witkin) إلى إمكانية تصنيف الأفراد إلى فئتين، الأولى تستطيع التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي أي القدرة على تمييز الصورة عن الخلفية حيث يسمى هؤلاء الأفراد المستقلون عن المجال الإدراكي. أما الفئة الثانية نتصف الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة به حيث يطلق على هؤلاء الأفراد المعتمدين على المجال. وتشير الدراسات إلى أن المستقل عن المجال قادر على إدراك جزء من المجال بشكل مستقل عن الخلفية من خلال القدرة على التحليل الإدراكي بحيث تصبح عناصر الموقف على درجة عالية من الوضوح والتحديد بحيث يسهل تحقيق هذا الاستقلال . أما المعتمد على المجال فهو يستخدم الإدراك الشامل للمثيرات بحيث تصبح كموجهات في تكوين ومعالجة المعلومات دون تحليلها (العتوم، 2004: 297).

وبذلك يعد الأسلوب المعرفي الخاص بالاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال هو الأسلوب الذي استأثر بالاهتمام الأكبر من جانب العلماء، ربما لأن الاهتمام به بدأ منذ وقت مبكر لدى هرمان وتكن وزملاؤه منذ أربعينات القرن العشرين.

2- الاندفاع في مقابل التأمل: Impulsivit Vs. Reflectivity

وهو يعني طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها أو الإدلاء بها، والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، وقد نبع التنظير لهذا الأسلوب المعرفي بداية من دراسات كاجان وزملائه (Kagan, etel, 1962) على ما أسموه بأسلوب تكوين المدركات الذي يتكون من ثلاثة أبعاد هي العلائقي، والتحليلي، والاستدلالي، وتوصل كاجان وزملاؤه إلى أن ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى التروي في الاستجابة مما يتسبب في زيادة كمون الاستجابة، في مقابل سرعة الاستجابة للأفراد الآخرين، وهكذا بدأ في الظهور أسلوب جديد هو الاندفاع مقابل التروي (أحمد، ب. ت: 561).

ويرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة . فغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف ، في حين يتميز الأفراد الذي يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف ، وتناول البدائل والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (الشرقاوي، 1992: 200).

3- التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي: Cognitive Complexity Vs. Cognitive Simplicity

ظهر هذا الأسلوب في الخمسينات من القرن العشرين وذلك من خلال دراسات بيري في مجال الإدراك الاجتماعي وفهم الآخرين والتقمص العاطفي والحساسية الاجتماعية(أحمد، ب.ت: 562).

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية، فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما أنة يكون أقل قدرة على إدراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية، بل يغلب عليه الإدراك الشمولي لهذه المدركات. في حين يتميز الفرد الذي يميل إلى التعقيد المعرفي بأنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي.

4- المخاطرة في مقابل الحذر: Risktaking Vs. Cautiousness

يتناول هذا الأسلوب مدى مخاطرة الفرد أو حذرة في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوف، مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس، ويتميز الأفراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون يقبلون مواجهة المواقف الجديدة

ذات النتائج غير المتوقعة، عكس الأفراد الذين يميلون إلى الحذر، فإنهم لا يقبلون بسهولة التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة (الشرقاوي،1989: 152).

5- البأورة في مقابل الفحص : Focusing Vs. Exclusiveness

يتصف مصطلح الفحص مقابل البأورة والذي يشار إليه أيضاً بمصطلح السيطرة المعرفية أو الانتباه البؤري تلك الفروق بين الأفراد في معالجة المثيرات، فحين يفحص المتعلمون أحد المجالات فإنهم يسجلون ويقارنون خصائص لفظية وبصرية يحصلون عليها من المعلومات المتاحة، وتظهر هذه الفروق هنا فيما يتعلق بكل من قوة وسعة انتباه هؤلاء الأفراد. (Santostefano, 1978: 129).

ويرتبط هذا البعد بالفروق الموجودة بين الأفراد في سعة الانتباه وشدته ، الأمر الذي يجعلهم يختلفون في مدى وضوح الخبرات التي تمر بهم ، فالأفراد الذين يمكن وصفهم بأنهم متفحصون حقيقيون وممعنو النظر يتميزون بشدة التدقيق وتركيز الانتباه حيث تنال التفاصيل اهتماما كبيرا منهم.

6- التسوية في مقابل الإبراز : Leveling vs. Showing

ويتعلق هذا البعد بكيفية التعامل مع الخبرات المختزنة في الذاكرة وبكيفية دمج الخبرات الجديدة مع القديمة، فالأفراد الذين يميلون إلى التسوية يصعب عليهم استدعاء مخزون الذاكرة بدقة، كما يصعب عليهم تحديد أوجه الشبه والاختلاف في هذا المخزون أما الأفراد الذين يميلون إلى الإبراز فهم أقل عرضة للتشتت وبإمكانهم تحديد أوجه الشبه والاختلاف في المخزون الذاكري وبالتالي تسهل عليهم عملية الاستدعاء.

7- تحمل الغموض و الخبرات غير المألوفة مقابل عدم التحمل: Tolerance for Ambiguous or Unrealistic Experience

ويرتبط هذا الأسلوب بمستوى قدرة الأفراد على تقبل ما يحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة وغير واقعية وغير مألوفة حيث يستطيع صنف من الأفراد التعامل مع المواقف الغامضة وغير المألوفة بل وحتى الغريبة وغير الواقعية، يقابلهم صنف آخر لا يتمكن من التعامل مع مثل هذه الأمور بل يفضلون التعامل مع ما هو مألوف وواقعي (الأحمد، 2001: 8).

8- الانطلاق في مقابل التقييد : InclusivenessVs. Exclusivness

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يصنفون المثيرات والمواقف بطريقة أكثر شمولية ،كما أنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعدد ،بينما يميل البعض الأخر إلى تصنيف هذه المثيرات بصورة تتميز بتعدد المثيرات .

9- التمايز التصويري: Conceptual Differentiation

ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تصنيف أبعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها، كما يرتبط هذا الأسلوب بالطريقة التي يتبعها الفرد في تكوينه للمفاهيم، حيث يعتمد بعض الأفراد في تكوين المفاهيم أو المدركات على العلاقة الوظيفية بين المثيرات بينما يعتمد البعض الأخر في تكوين المدركات والمفاهيم على تحليل الخصائص الوصفية الظاهرة للمثيرات والتعامل معها، وهناك مجموعة ثالثة من الأفراد يعتمدون في تكوين المدركات والمفاهيم على قدرتهم على استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها (الشرقاوي، 1992: 201).

يتضح مما سبق أنه من الضروري على الباحثين دراسة تلك الأساليب كلاً على حدا فقد ركزت الباحثة دراستها هذه على أهم أسلوبين هما الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي وأسلوب التروي مقابل الاندفاع وسيتم التحدث عن هذين الأسلوبين بتوسع أكثر بإذن الله .

خامساً: الخصائص المميزة للأساليب المعرفية

تتميز الأساليب المعرفية بالخصائص التالية :

1. تتعلق الأساليب المعرفية بشكل أو بإطار form النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في الموقف لا بمحتوى content هذا النشاط، مما يجعلها ترتبط بالفروق الفردية بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، التفكير، حل المشكلات، وتكوين وتناول المعلومات(الشرقاوي، 1989: 11).

2. تعد الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية، مما يساعد على اعتبارها في ذاتها محددات الشخصية، حيث أنها تتخطى التمييز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية (عجوة، 1986: 44).

3. تعتبر الأساليب المعرفية ثابتة نسبيا لدى الأفراد ن ولا يعني هذا غي قابلة للتعديل أو التغيير تماما ، وإنما يعني هذا أنها لا تتغير بصورة سريعة أو مفاجئة في الحياة العادية للفرد، ومن ثم يمكننا أن نتنبأ بسلوك الأفراد في المواقف التالية بدرجة معقولة من الدقة (الخولي، 2002 : 43).

4. تعتبر الأساليب المعرفية أبعادا ثنائية القطب ويصنف الأفراد وفق ذلك على متصل يبدأ ببعد ما (كبعد الاندفاع مثلا)، وينتهي ببعد آخر (كبعد التروي)، وهذا يعني أن التصنيف يأخذ شكل المنحنى الاعتدالي بالنسبة للأسلوب الواحد. ورغم أن الأسلوب المعرفى ثنائي القطب إلا أن لكل قطب قيمته وأهميته في ظل شروط معينة ترتبط بالموقف (الفرماوي، 1994: 9).

5. يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية مما يساعد بدرجة كبيرة في تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلافات المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة، إذن لها صفة العمومية والانتشار (عجوة، 1989: 43).

6. ترتبط الأساليب المعرفية بعلاقات سلبية أو ايجابية مع متغيرات عديدة كالدافعية والذكاء والنجاح الأكاديمي اعتمادا على طبيعة المهمة التي يقوم بها الفرد، فطبيعة الأسلوب أو النمط المعرفي يقترن بمستويات عالية أو منخفضة من الدافعية أو الذكاء أو النجاح الأكاديمي أو التكيف مع ظروف الحياة (العتوم: 2004 ، 296).

7. الأساليب المعرفية مكتسبة من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الخارجية أكثر منها صفات موروثة (Vernon, 1973: 129).

سادساً: الفروق بين الأساليب المعرفية وبعض المتغيرات النفسية:

سوف نعرض هنا أهم المتغيرات النفسية التي لها علاقة بالأساليب المعرفية أو قد يحدث تداخل لدى البعض بين مفهوم هذه المتغيرات والأساليب المعرفية كما يلي:

أ- الفرق بين الأساليب المعرفية وكل من الذكاء، والقدرات العقلية

يتضح الفرق الرئيس بين مفهوم الأساليب المعرفية، ومفهوم الذكاء والقدرات المعرفية أنه عندما نعرف مفهوم الذكاء أو القدرات العقلية فإننا نعني بالدرجة الأولى مستوى المهارة Level of

Skill أو الأداء بمعنى أنه كلما زادت الدقة والمهارة في أداء عمل من الأعمال أو حل موقف من المواقف عبر ذلك عن مستوى عال للذكاء أو القدرة، وكان ذلك أفضل أو أكثر تعبيراً عن قدرة أكبر ما يمتلكه الفرد من الصفة المقاسة. في حين أنه كلما انخفض مستوى الأداء أو مستوى الدقة في موقف من المواقف كان ذلك دليلاً على ضعف القدرة العقلية أو الذكاء أو معبراً عن قدر أقل لما يمتلكه الفرد لصفة من الصفات. أما الأساليب المعرفية فإنها تهتم بالدرجة الأولى بحالة Manner أو شكل Form النشاط المعرفي الذي يتم به اكتساب أو أداء سلوك ما. إذاً هو مفهوم يتعلق بشكل النشاط المعرفي الممارس وليس بمحتواه، وبالتالي فهو يشير إلى الفروق الفردية في الطريقة أو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد كل ما يدور حولهم، أو عندما يفكرون في كل ما يواجههم من مشكلات (شريف، 1982: 142) إذاً هي مفهوم يعمل على تجميع الخصائص الفردية في أنماط كلية متمايزة ليس بغرض المفاضلة بين نمط وآخر، وإنما بغرض تحديد مجموعة من الخصائص والمواصفات التي تميز بين الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة (شريف ، 1981: 134).

كما أن الأساليب المعرفية تختلف عن القدرات العقلية وذلك لأن أبعاد القدرة تتجه أساساً لمحتوى الإدراك أو ما يسمى (ماذا) أي نوع من العمليات يرتبط بأية عملية أو بأي شكل، وعلى العكس من ذلك فالأساليب المعرفية الإدراكية تركز على السؤال (كيف) أي على الطريقة التي يحدث بها السلوك (Entwistle & Ramsdan, 1982).

ويميز "ميسيك" (Messick , 1984) بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية على النحو التالي:

1. تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات ومكونات العمليات التي تتم أثناء تجهيز المعلومات Information Processing في حين تشير الأساليب المعرفية أصلاً إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.

2. القدرات العقلية محدودة الامتداد بالنسبة للأساليب المعرفية فالأولى تختص بمجال معين وبوظائف محددة مثل القدرات العددية والإدراكية، والرياضية واللفظية. في حين تظهر الأساليب المعرفية عبر مجالات القدرات جميعاً بالإضافة إلى المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

3. تقاس القدرات بتحديد مستوى أداء الأفراد، وهو ما يشير إليه "كرونباك" بقياس أقصى الأداء، في حين تقاس الأساليب المعرفية في ضوء شكل أو كيفية الأداء الصادر عن الأفراد.

4. تتميز القدرات العقلية بأنها سمات أحادية القطب، بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب. فالقدرات يبدأ مداها من نهاية صغرى، في حين تمتد الأساليب المعرفية من طرف له خصائص وصفات معينة إلى طرف مناقض له.

هذا وقد أجمع كثير من الباحثين على أن معرفة الأسلوب المعرفي لا يقل أهمية بالنسبة للعملية التعليمية عن نسبة ذكاء الفرد(الشامي، 1998: 19).

ب- الفرق بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية

يحدد "ميسيك" (Messick , 1984) أوجه الاتفاق والاختلاف بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية Cognitive Controls على النحو التالي:

1. تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في أن الضوابط المعرفية تكون في أغلبها وحيدة القطب Unipolar، وتهتم بشكل نسبي بوظائف متخصصة في المجال الذي نتناوله، كما أنها تتميز في أغلبها بالقيمتين التوجيهية والكمية. ولذلك فهي أقرب إلى ما يسمى بالقدرات الأسلوبية Stylistic Abilities. في حين تعد الأساليب المعرفية من الأبعاد ثنائية القطب.

2. تمثل الضوابط المعرفية مجالاً مقارناً Comparatively Domain، ووظائف نوعية متخصصة في ذاتها، على العكس مما تتميز به الأساليب المعرفية من كونها مستعرضة في الشخصية، وتتخطى العديد من المجالات النفسية، سواء أكان ذلك في مجال القدرات العقلية أم في المجال الاجتماعي، أم في مجال الشخصية. ومن أمثلة هذه الضوابط، الضابط المعرفي الآلية القوية مقابل الآلية الضعيفة Strength vs Weakness Autoimmunization؛ حيث يشير هذا الضابط إلى تصنيف الأداء المهاري لدى الأفراد بما يشبه الأداء المتوقع في القدرة العامة.

3. تعد الأساليب المعرفية من المتغيرات عالية الرتبة (أي ذات رتبة أعلى من منظور التحليل العاملي ونشأت من تحليل عاملي من الدرجة الثانية مثلاً) تنظم وتتحكم في كل من الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية، والقدرات المعرفية، وبعض متغيرات الشخصية

الأخرى في شكل أنماط وظيفية Functional Patterns مميزة للأفراد (أي الأداء النمطي Typical Constructed في مقابل التغاير والتباين في الأداء).

4. تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية في أن الضوابط تعد بمثابة متغيرات تنظيمية Regulating Variables، حيث أنها أقل انتشاراً عبر المجالات النفسية المختلفة. وبالتالي تحقق وظائف خاصة. في حين تنتشر الأساليب المعرفية عبر عدة مجالات نفسية مختلفة مما يجعلها أكثر اتساعاً.

5. تتشابه الضوابط المعرفية والأساليب المعرفية في نوع النشاط الممارس؛ أي أنهما يتسقان في طبيعة النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد والمجال الذي يمارس فيه النشاط (الشرقاوي، 1989: 52).

ج- الفرق بين الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية

الأساليب المعرفية من وجهة نظر "ميسيك" (Messick , 1984) هي عبارة عن طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك، والتفكير، والتذكر، وتكوين المعلومات، وحل المشكلات. ويستدل على هذه الاستراتيجيات من طرق التوصل إلى المعرفة.

ويفرق "ميسيك"Messick بين الاستراتيجيات المعرفية والأساليب المعرفية، حيث يرى أن الاستراتيجيات المعرفية هي التريث الشعوري أو غير الشعوري للقرارات، والتي يتخذها الفرد حين يكون في موقف الاختيار بين عدة بدائل، مما يجعل الفرد يعدل من الاستراتيجيات المستخدمة كوظيفة لاختلاف وتعدد المواقف التي يتعرض لها عبر أنواع كثيرة ومستعرضة من المواقف دون اختيار. أي أن الاثنين يختلفان من حيث عمومية الوظيفة. فالاستراتيجيات المعرفية غالباً ما تتسق مع خصائص المهام التي يقوم بها الفرد، أو المواقف التي يتعرض لها، في حين تتضمن الأساليب المعرفية التوجه العام نحو المهام والمواقف. وتتميز الأساليب المعرفية عن الاستراتيجيات المعرفية في أن الأولى تظل ثابتة نسبياً لفترات طويلة من حياة الفرد مما يجعلها من الوسائل المهمة للتنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة في حين يمكن أن تتعرض الاستراتيجيات للتغير بواسطة التدريب تحت شروط معينة (الشرقاوي، 1987: 63).

ويتفق مع ما سبق ما أكده كل من "شيبمان وشيبمان"(Shipman & Shipman, 1985 :229) على أن الاستراتيجيات المعرفية يدخل فيها جانب الشعور الواعي المنظم والمخطط في تكوين وتناول المعلومات لاتخاذ القرارات، وبالتالي الفرد يعرف ويحدد دلالات استجابات السلوك

الصادر منه، وبعد ذلك يدرجها تحت تأثير الاستراتيجيات التي سوف يستخدمها. أما الأساليب المعرفية فتأخذ في الاعتبار ما قبل الشعور أو التنظيم pre-dispositions أي دون الأخذ في الاعتبار الشعور والوعي الملزم لإصدار السلوك.

د- الفرق بين الأساليب المعرفية والأنماط:

يختلف مفهوم الأساليب المعرفية واستخدامه كوسيلة لتحديد الفروق الفردية بين الأفراد في المجالات النفسية المختلفة عن نظريات الأنماط التي تركز على محاولة تحديد العلاقة بين السمات الجسمية والنفسية وتصنيف الأفراد تبعاً لإحدى هذه الصفات الجسمية والنفسية، حيث تصنف نظرية "كريتشمر وشيلدون Kretshmer & Sheldon" (1925، 1931) أربعة أنماط للأفراد (المكتنز، الرياضي، الواهن، المشوه البنية) ولكل نمط سمات مزاجية Temperaments تختلف سمات النمط الآخر. وكذلك قدم "كارل يونج Yug" (1923) تصنيفاً آخر، والذي قام بتطويره "أيزنك Eysenk" (1947) والذي أدى إلى ظهور فكرة الانبساط Extrovertion والانطواء Introvertion (علي، 1987: 75).

وبالرغم من التشابه الملاحظ بين نظريات الأنماط والأساليب المعرفية باعتبارها أساليب لتصنيف الأفراد فإن هناك فروقاً جوهرية بينهما تتمثل فيما يلي ويوضحها (شريف، 1982: 134).

1. تعتمد بعض نظريات الأنماط في تصنيفها للأفراد على ارتباط الجوانب الجسمية بالجوانب المزاجية للشخصية المعتمدة على التطرف والتميز في النواحي الجسمية، في حين أن بعض الدراسات والبحوث المهتمة بهذه العلاقة أظهرت وجود ارتباط ضعيف بين التكوين الجسمي والتكوين المزاجي.

2. تنظر بعض نظريات الأنماط إلى طبيعة الشخصية الإنسانية كنتيجة للدراسات البيولوجية والمفاهيم العصبية ومفاهيم الكيمياء الحيوية، وهذا يوضح اعتماد تلك النظريات على الخصائص الجسمية بصفة خاصة، وبالرغم من أهمية الخصائص الجسمية فإن خصائص الشخصية بصفة عامة تتضمن العلاقات بين الناس، والآثار الثقافية، وآثار عمليتي التطبيع والتنشئة الاجتماعية والثقافية. وكل هذه العلاقات تلعب دوراً مهماً في تحديد خصائص وسمات الشخصية المختلفة.

3. إن التصنيف على أساس الأساليب المعرفية يؤكد على أنه ليس تصنيفاً ثنائياً للأفراد في أنماط متمايزة، وإنما يقصد به أن الأفراد يتوزعون على سلم متدرج ومتصل وأنه توزيع

اعتدالي بحيث يصبح للبعد المعرفي الواحد منوال واحد وليس منوالين كما تعني نظرية الأنماط. كما أن هذا التدرج المتصل ليس إلا قطبين لمقياس واحد يبعد أحدهما عن القطب الآخر في اتجاهين مختلفين بالنسبة لنقطة متوسطة

- **أنواع الأساليب المعرفية:**

اهتمت الباحثة بدراسة أسلوبين من الأساليب المعرفية منهما:

أولا: الأسلوب المعرفي الاستقلال – الاعتماد على المجال المعرفي:

يمثل أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي واحداً من أكثر الأساليب المعرفية التي تناولتها الدراسات والبحوث وبالنسبة للدراسات العربية فهو أول أسلوب معرفي تتم دراسته نظرياً وتطبيقياً في العديد من المجالات التربوية والعلائقية وفي مجال سمات الشخصية، وقد تبين من خلال هذه الدراسات أن هذا الأسلوب يمكن اعتباره أسلوب حياة له وجود فعلي في سلوكيات الفرد في المواقف المعيشية المختلفة وأنه يكشف عن الفروق الفردية في حل المشكلات والتعليم والانتباه ومفهوم الجسم والتفضيل المهني ويعكس تأثيره الثابت نسبياً على العلاقات الاجتماعية وهذا ما جعل عديد من الباحثين يرون أنه بات ضرورياً تحويل الانتباه إلى تأثير السمات المعرفية على شخصية وسلوك الفرد (بلدية، 2006: 55).

وهذا الأسلوب يميز بين الأفراد القادرين على التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي وتمييز الصورة عن الخلفية حيث يسمى هؤلاء الأفراد مستقلون عن المجال، أما الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة بالموقف فهم الأفراد المعتمدين على المجال (العتوم، 2004: 303).

ويشير ويتكن (Witkin) إلى أن أصحاب الأسلوب المعتمد على المجال الإدراكي يتميزون بعدم قدرتهم على تكوين معايير خاصة من أجل استخدامها مع العالم الخارجي، لذلك فإنهم يواجهون صعوبات عديدة عند التعامل مع المواقف الخارجية لتوجيه سلوكهم بطريقة فعالة للتعامل مع الموقف المعقد.

فإن الاستقلال عن والاعتماد على المجال الإدراكي أحد الخصائص التي يتمايز فيها الأشخاص من حيث إدراكهم للأشياء الموجودة في مجال إدراكهم، ولذلك فإن الأفراد: إما أن يدركوا الشيء معتمدين في ذلك على ما يحيط به من عناصر وتفاصيل وهؤلاء يطلق عليهم معتمدون على المجال في إدراكهم، وأما أن يدركوا الشيء منفصلين به عما يحيط به من عناصر وتفاصيل

وضوضاء إدراكية وهؤلاء يطلق عليهم مستقلون عن المجال في إدراكهم (الشربيني، 1992 : 273) .

- **مفهوم أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال:**

– يذكر جوناسين(1979) jonassen أن هذا الأسلوب المعرفي يعنى اتجاه الفرد لأن يتأثر بالخلفية السائدة أو السياق السائد الذي يختفي فيه المعلومات، فالأفراد ذوى الاستقلال عن المجال – عكس الأفراد ذوى الاعتماد على المجال– يكون لديهم القدرة على عزل المعلومات عن الخلفية أو السياق الذي تختفي فيه المعلومات وبالتالي فإن هذا الأسلوب يرتبط بالفروق الفردية في حل المشكلات، وتعلم المفهوم وإدراك الذات ومفهوم الجسم، بل أيضا في الأدوار الاجتماعية.

ويؤيد جريكو وماك لونج (Greco and Mc lung 1979) من خلال دراستهم على الأسلوب المعرفي أن الأفراد المستقلين عن المجال الإراكى لديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية عن سياقها بسهولة كبيرة، وعلى معايشة أجسامهم ككيانات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية كما أنهم يكونون أكثر وضوحا وموضوعية عن الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي (العمري، 2007: 17).

يعرفه الشرقاوي ، 1995 : 32 :أنه يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل أي أنه يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي.

فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلي) للمجال، أما أجزاء المجال فإن إدراك لها يكون مبهماً، في حين يدرك الفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له (الشرقاوي،1992: 199).

ويعرفه جونسون (Jonassen,1979) بأنه اتجاه الفرد لأنه يتأثر بالخلفية السائدة أو السياق السائد الذي يختفي في المعلومات، فالأفراد ذوي الاستقلال عن المجال، عكس الأفراد ذوي الاعتماد على المجال يكون لديهم القدرة على عزل المعلومات عن الخلفية أو السياق الذي تختفي فيه هذه المعلومات، وبالتالي فإن هذا الأسلوب يرتبط بالفروق الفردية في حل المشكلات، وتعلم المفاهيم وإدراك الذات، ومفهوم الجسر، بل أيضاً في الأدوار الاجتماعية (العتوم،2004: 76).

بينما يرى الخولي بأن هذا الأسلوب يشير إلى: الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى بسهولة أو بسرعة لأنهم أكثر اعتماداً عليه في إصدار الأحكام،عكس المستقلين الذين يعتمدون على أنفسهم في إصدار الأحكام(2002 :80)

عليه **ترى الباحثة أنه** يمكن تعريف هذا الأسلوب "هو طريقة الفرد في استخدام قدراته تجاه المهام المعرفية، وطريقة تناول المعلومات المتوفرة في المجال المحيط به المتصلة منها وغير المتصلة، حيث أنه إما أن يكون قادراً على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من عناصر أخرى وهذا هو الاستقلال عن المجال، وإما أن يكون غير قادر على عزل الموضوع المدرك عما يحيط به من عناصر وهذا هو الاعتماد على المجال" .

- **التطور التاريخي لدراسة أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي:**

لقد بدأ البحث في هذا الأسلوب مع عالم النفس Witkin وزملائه منذ أكثر من خمسين عاماً مضت، وقد أعد مقياساً لتقييم الأفراد منذ عام 1949 وبذلك وفر قدراً كبيراً من المعلومات الخاصة بهذا الأسلوب(بلدية، 2006: 56).

وكان البحث في بداية الأمر حول إدراك الحيز أو المجال البصري لمجموعة من الأفراد من خلال تأديتهم لعدد من المهام شكلت فيما بعد الملامح الرئيسية لمقياس الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية الذي يستخدم خصيصاً لتقدير هذا الأسلوب المعرفي حيث كان على الفرد في أحد المهام أن يعدل عصا ترى داخل إطار مستطيل يميل كل منهما عن الخط العمودي الحقيقي على أن تبدو لهذا الفرد عمومية، وقد سميت هذه المهمة باختبار العصا والإطار Road and frame test ويرمز لها بالرمز (R.F.T).

وفي مهمة أخرى كان على الفرد أن يعدل ميل كرسي يجلس عليه إلى الوضع العمودي الحقيقي أثناء رؤيته لحجرة صغيرة ومائلة بالنسبة له، وأصبحت هذه المهمة ممثلة في اختيار تعديل وضع الجسم Body Adjustment ويرمز لها بالرمز (B.A.T) (الخولي، 2002: 69).

وكان هدف هذه الاختبارات الأدائية هو اختبار قدرة الفرد على الوصول إلى الإدراك الصحيح بتجاهله للسياقات المتداخلة وقد استخلص أن الفروق الفردية في درجات هذه الاختبارات كانت ثابتة نسبياً عبر الزمن.(بلدية، 2006: 56)

– بعد أن تطور أسلوب الاستقلال/ الاعتماد بعد استخدام اختبارات العصا والإطار ، واختبارات تعديل وضع الجسم .

– قد استخلص " وتكن " عند تطبيق هذه الاختبارات الأدائية على مجموعة من الأفراد ، أن الفروق الفردية في درجات هذه الاختبارات كانت ثابتة نسبيا عبر الزمن وقد كانت الملامح الرئيسية لهذه المهام تهدف على أن يصل الفرد على الإدراك الصحيح ، يطلق عليهم بأنهم مستقلون عن المجال الادراكى field independent ويرمز لهم بالرمز (F.I) ويقال عنهم أنهم يبحثون عن المعلومات المتمايزة ذات الأجزاء المتداخلة ، كما أوضح " وتكن " أن هناك البعض الأخر من الأفراد الذين لاتكون لديهم القدرة على عزل فقرات المعلومات عن سياقها ، وأطلق على هؤلاء الأفراد بأنهم معتمدون على المجال الادراكى field dependent ويرمز له بالرمز (f.d) .

– وعلى ذلك فقد استنتج وتكن وزملاؤه (1954) أن أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد على المجال الادراكى كان من الوجهه السيكولوجية له خصائص مرتبطة بتكوين الفرد ، كما وجد أن هذا مفيد جدا في فهم النواحي النفسية والإدراكية، وأيضا نواحي الشخصية والاجتماعية في تعامل الفرد مع المواقف الحياتية المختلفة (الفرماوي، 1994: 89).

- **أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي ونظرية التمايز النفسي Psychological differentiation:**

تزامنت أبحاث Witkin مع ظهور النظرية الجديدة للإدراك في منتصف القرن الماضي، حيث قدمت رابطة علم النفس الأمريكية ندوة بعنوان العوامل الشخصية والاجتماعية في الإدراك، وتضمنت بحثاً شكل بداية ظهور الأساليب المعرفية حيث قدم كل منKlein and Schlesinger تساؤلات عن مكانة الفرد المدرك في النظرية الإدراكية باعتبار أن الإدراك يتأثر إلى حد كبير ببنية الشخصية، وتوالت الدراسات حول الإدراك والشخصية كما هو الحال في دراسة برونر و كريش Bruner and krech, 1950 ، والشخصية من خلال الإدراك عند Witkin وقد بحثت هذه الدراسات الفروق الفردية بين الأفراد في طرق الإدراك (الفرماوي، 1986 : 63).

ومن خلال الاختبارات الأدائية التي كانت تضمن مهام إدراكية (R.F.T.. B.A.T.) تساءل Witkin, 1948 لماذا يتمكن لأفراد من النجاح في تحديد وضع التعامد بسرعة ودقة، ولماذا يفشل البعض الآخر؟ وقد اتضح من الدراسات العديدة التي قام بها الاتساق الذاتي الثابت نسبيا للأفراد وأصبح ينظر إلى مفهوم الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي على أن بعض الأفراد يستخدمون الألمعات الجسمية المتمثلة في بعض الوظائف الفسيولوجية المسئولة عن الأحاسيس الحركية، وتأثير الجاذبية على الجسم كمرجع يعتمد عليه في طريقة الإدراك، وفي المقابل هناك الأفراد يميلون إلى الخضوع لسيطرة عناصر المجال البصري كمرجع في الإدراك للتعامد والتوجه في الفراغ (الشرقاوي،1987: 71).

وهكذا أصبحت الفروق الفردية تتمثل في سهولة أو صعوبة عزل المدرك عن المجال الإدراكي، أو التغلب على السياق المتضمن في المجال.

ومنه توجهت الدراسات إلى البحث في القدرة على مقاومة تضمين السياق الذي يحتوي على المجال الإدراكي، وتلخصت هذه الدراسات في موضوعين:

الأول: دراسة العلاقة بين القدرة على مقاومة التضمين في الإدراك، والقدرة على مقاومة التضمين في الوظيفة العقلية.

الثاني: دراسة العلاقة بين القدرة على مقاومة التضمين في الإدراك والقدرة البنائية.

وقد تناولت دراسات الموضوع الأول رؤية الأفراد للجزء المعزول عن السياق بالتمثيل الرمزي، فالأفراد الذين يتصفون بالاعتماد على المجال يجدون صعوبة في الوصول لحل هذه المهام، والتي تعتمد على وجود عنصر مستقل خارج السياق، ويعاد استخدامه في سياق مختلف، وقد توصلت هذه الدراسات إلى انخفاض أو ارتفاع قدرة الفرد على مقاومة تضمين العنصر المستقل داخل السياق أو القدرة التحليلية التي تظهر في سلوك الفرد عبر إدراكه للأنشطة العقلية التي يقوم بأدائها (بلدية، 2006: 58).

أما بالنسبة للموضوع الثاني فقد اعتمدت الدراسات على أسلوب التعامل مع المجال بشكل نشط بحيث يمكن جعل المجال غير المنظم أكثر انتظاماً ووضوحاً أو أن التعامل مع المجال بشكل غير نشط، وبذلك يميل المستقلين عن المجال إلى الرغبة في أن يكون البناء الإدراكي منظماً ومن هنا ظهر مصطلح التحليلي في مقابل الشمولي.

حيث آن ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تنظيم المجال الذي ينقصه الانسجام وإلى إدراك المفردات بشكل منفصل عن أرضية المجال، في حين أن ذوي الاتجاه الشمولي يميلون إلى إدراك المفردات بشكل غير منفصل عن أرضية المجال وهم بالتالي يفتقرون إلى عدم تنظيم المجال الإدراكي (الخولي، 2002: 72).

وقد استنتج أن أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد المجالي يرتبط من الناحية السيكولوجية بتكوين الفرد، كما أنه مفيد جداً في فهم النواحي النفسية والإدراكية وأيضاً علاقته ببعض الأبعاد النفسية التي تتضمن الشخصية بما فيها من ضوابط ودفاعات ومفهوم الذات والجسم وهذا ما جعل Witkin يضع نظرية كان الأساس فيها هو التمايز بين الأفراد، وذلك بهدف احتواء الفروق الفردية وقد سمى هذه النظرية بنظرية التمايز في التوظيف الإدراكي والعقلي (الطهراوي، 1997: 45).

ويذكر (الخولي، 2002: 73)هذه الجوانب وهي:

1. بعد الواضح الشمولي Articulate Global .
2. بعد وضوح مفهوم الجسمArticulate of body concept.
3. بعد الإحساس بالهوية المفصلة The sense of separate.
4. بعد تخصص الأبنية الدفاعية The specialization of defense structures.

وقد أدى هذا العمل الموسع في هذا الأسلوب وعلاقته بجميع جوانب الشخصية إلى تعديل نظرية التمايز النفسي لتكون من 3 أبعاد رئيسية.

البعد 1: فصل الوظائف النفسية Segregation of psychological function:

تشمل هذه الوظيفة مفهوم الجسم وبعض الميكانيزمات الدفاعية، فالأشخاص المستقلون عن المجال يكون مفهوم الجسم عندهم أكثر وضوحاً كما أنهم يستخدمون دفاعات متخصصة مثل: الإسقاط، أما المعتمدون على المجال فإنهم يستخدمون دفاعات أقل تخصصية مثل: الإنكار، الكبت إضافة إلى ذلك أن المستقلين عن المجال يتميزون بمزيد من الدافعية، وأن كل من برلمان وكولمن(Berlman, Colman ,1990) أوضحوا أن المستقلين عن المجال يتميزون بأساليب الدفع الفكرية في حين يتميز المعتمدين على المجال بأسلوب الدفاع القائمة على الكبت وعدم مواجهة الواقع (الفرماوي، 1994: 54).

وبالتالي أوضحت الدراسات أن ميكانيزمات الدفاع هي التي تساعد في تحديد مضمون خبرة الفرد، أي أنها تحدد المعلومات أو الخبرات التي يسمح لها بالدخول في الحيز الإدراكي للفرد، وعلى ذلك فإنها تحدد أي المعلومات التي يقترب منها الفرد أو التي يبتعد عنها، وعلى ضوء ذلك فإنه يتوقع أن الفرد ذا الاعتماد على المجال يكون من السهل تشتيت انتباهه عن طريقة المثيرات الخارجية، أما الفرد ذو الاستقلال على المجال والذي يعتمد على ذاته، وتركيز نشاطه حول تحقيق الهدف، فإنه يصعب تشتيت انتباهه لأنه يهتم بالتفاصيل المكونة للموقف موضوع الهدف. (بلدية، 2006: 59).

البعد 2: فصل الوظائف العصبية والبدنية Segregation of neurophysical function:

بالنسبة لهذا البعد فإن نظرية التمايز النفسي توضح أن التمايز الظاهر فيا لتوظيف النفسي لابد وأن يظهر في التوظيف العصبي والفسيولوجي، ويعتبر لحاء المخ هو مركز الفصل في كل من نصفي كرة المخ، وعليه فإن الفرد الأكثر تمايزاً والذي يظهر مزيداً من التخصص في الوظائف العصبية والفسيولوجية يختلف عن الفرد الأقل تمايزاً، فأداء الأفراد المستقلين مجالياً أفضل في أحد نصفي كرة المخ عنه بالنسبة للنصف الآخر في مهام معينة (الخولي، 2002: 74).

البعد 3 : فصل الذات – اللاذات Segregation of self – monself:

يبدأ هذا المكون في العمل عندما يصبح الفرد على وعي بالتمايز بين العواطف والرغبات الخاصة، وتلك التي تخص الآخرين أي أن الفرد الذي يتصف بالتمايز النفسي بشكل مرتفع هو الفرد الذي يقدر أن يعزل ذاته عن ذات الآخرين، فهو يعتمد في تمييزه لنفسه على إدراكه لهذه الذات، بحيث تصبح هي المرجع في هذا التمايز، فهي تتصف بالاستقلالية في علاقاتها الاجتماعية في حين أن الرد حينما يدرك ذاته بدرجة ضعيفة، فهو لا يتمكن من أن يدرك ذاته منفصلة عن الآخرين وهذا يدفعه للاعتماد على الإطار المرجعي الخارجي لانخفاض وضوح مرجعه الداخلي (بلدية، 2006: 60).

ومنه فإن التمايز النفسي بين الأفراد المستقلين والمعتمدين مجالياً يتوضح في درجة اعتماد الفرد على أي من الأطر المرجعية الداخلية (الذات) أو الخارجية (اللاذات) ويتضح بأن الاعتماد على الأطر المرجعية الخارجية يرتبط بالتحول نحو توجه الآخرين، وهذا الحول يمكن أن يؤثر على جاذبية الأفراد ذوي الاعتماد على المجال وكذلك الأفراد المستقلين مجالياً، ويؤيد ذلك ما وجده (Sabatelli,1983) من أن المعتمدين على المجال يستغلون المدلولات الاجتماعية استغلالاً كبيراً في المواقف الغامضة أكبر من المستقلين عن المجال(Sabatelli,1983: 193).

وقد أضاف كل من (Goodengouh& Witkin, 1977) عملية أخرى مكملة لوظائف التمايز وهي عملية التكامل Integration ويقصد بها الكيفية التي تندمج بها ويتفاعل في إطارها أي مكون من المكونات الثلاثة السابقة، كما يقصد بها أيضاً شكل العلاقات الموجودة بين مكونات المجال النفسي من جهة، وبين البيئة المحيطة من جهة أخرى(الشرقاوي، 1992: 257).

- **خصائص الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال:**

توصل Witkin، 1984 من خلال الدراسات التي أجراها في المواقف التجريبية والاختبارية الثلاثة والتي سجلت نتائجها في كتاب وتكن وآخرين Witkin، 1984 "للشخصية خلال الإدراك" والذي نشر عام 1954 وفي كتاب وتكن وآخرين "التمايز النفسي" عام 1962 إلى وجود اتساق في أداء الامتخاص. (الشرقاوي، 1987 :5).

فالأفراد المعتمدين على المجال يعتمد إدراكهم على تنظيم المجال بما فيه من عناصر أو مكونات تؤدي دور المراجع الخارجية بينما الأفراد المستقلين عن المجال يستفيدون من المعلومات الصادرة من الإحساسات الداخلية التي تكون بمثابة مراجع أساسية في إدراكهم ومنه فإن أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي يفيد في فهم النواحي النفسية والاجتماعية كذلك ولا يقتصر على النواحي المعرفية، حيث أن له ملامح ترتبط بتكوين شخصية الفرد فالاختلاف في الأسلوب المعرفي يرافقه أيضاً اختلاف في كيفية إشباع الحاجات وتكوين وتقوية الاتجاهات الخاصة بكل فرد، وهذا ما جعل الدراسات تتجه إلى تناول نمو الوظيفة الاستقلالية ومدى ارتباط نمو هذه الوظيفة بالمراحل العمرية المختلفة فضلاً عن خصائصها في الدراسات غبر الثقافية (بلدية، 2006: 62).

كما أدى هذا الاهتمام إلى دراسة كيفية تنظيم الطفل لإدراكاته والكيفية التي يطور بها مفاهيمه واستراتيجياته الخاصة نحو الوظيفة الاستقلالية (شلبي، 2001: 119).

ففي دراسات قام بها كل من ويتكن وسيدر Seder عام 1957 وWitken وزملاؤه عام 1962 وDyke عام 1969 حول العلاقة بين أساليب تنشئة الطفل وبين أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال وأوضحت هذه الدراسات أن الموافقة والإذعان لمطالب السلطة الوالدية وهيمنة الأسرة ونمو التنشئة الدينية وأساليب التربية التي تلغي الخبرة الذاتية للفرد وترغمه على المسايرة الاجتماعية للمعتقدات باستخدام الإرغام والتهديد والنبذ والعقاب البدني وكلها تخفض من استقلالية الفرد وتشجعه على الاستعانة بالمراجع الخارجية والنماذج الجاهزة وهذا ما يجعله أقل تمايزاً وأقل قدرة على مقاومة تضمين عناصر المجال، وعلى العكس من ذلك فإن نظم التربية المشجعة للوظيفة الاستقلالية والتي تقل فيها هيمنة الأسرة تساعد على مقاومة تضمين السياق وبالتالي يتجه الطفل نحو التمايز النفسي (الخولي، 2002 :81).

وقد قدمت معظم البحوث بداية من Within معظم الصفات العامة للأفراد المصنفين مستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال إذ تبين أن الأفراد المعتمدون على المجال هم غالباً

اجتماعيون يحبون الاختلاط بالآخرين، وينظرون إليهم في تحديد اتجاهاتهم واعتماداتهم، ويحبون الوظائف التي تضمن لهم هذا الاختلاط كما يفضلون المجالات الأكاديمية مثل العلوم الاجتماعية التي فيها توجه أكثر نحو الناس.

وبالمقابل فإن المستقلين عن المجال يهتمون أكثر بالجوانب المجردة ويفضلون وظائف مثل الفلك والهندسة والتي يكون فيها تركيز أقل على العلاقات مع الأفراد ولا يتأثرون كثيراً بالتعزيز الاجتماعي (عدس، 1999: 112).

ويمكن تلخيص أهم الخصائص التي تميز الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي بالآتية: (عنوز، 2003: 32)

أولاً: الصفات التي تميز المستقل عن المجال الإدراكي:

- يتمتع بالقدرة على حل المشكلات من خلال تحليل الموقف وإعادة بنائه وتنظيمه.
- الميل إلى العزلة عن الآخرين والتمركز حول الذات.
- الطموح العالي.
- وضوح الحاجات والمشاعر.
- الأداء عالي في التخصصات التكنولوجية والعلمية كالحاسوب والعلوم والرياضيات والهندسة والفنون.
- عدم الاكتراث بالعلاقات الإنسانية.
- تفضيل الأعمال التقنية ذات الأداء الفردي .

ويذكر (العتوم، 2004: 304)

ثانياً: الصفات التي تميز المعتمد على المجال الإدراكي:

- إدراك أجزاء المجال بصورة ذاتية لتكوين انطباعات كلية.
- الميل إلى إقامة العلاقات الودية مع الآخرين وأقل تمركزاً حول الذات.
- الطموح عادي – معتدل.
- الشعور بالتقدير والاعتبار من الآخرين.

- التأثر الواضح بالتغيرات الانفعالية.
- الأداء عالي في المهمات التي تتطلب العمل الجماعي المشترك أو بقرب الآخرين مثل العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- الاكتراث للعلاقات الإنسانية والحاجة إلى تأييد الآخرين.
- تفضيل المهن التي تتطلب العمل الجماعي.

- **قياس أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي:**

لقد تعددت المواقف الإخبارية والتجريبية التي تقيس الخصائص المعرفية والإدراكية لدى الأفراد ذوي أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي.

ويمكن تمييز الفرق بين المعتمدين على المجال الإدراكي والمستقلين عن المجال الإدراكي وذلك عن طريق أداء الأفراد، وهناك عده اختبارات تستخدم عادة لقياس هذا البعد وهي:

1- اختبار الأشكال المتضمنة : The Embedded Figures Test

يعتبر هذا الاختبار الأكثر انتشارا، وله صورة جمعية وأخرى فردية، مما ساعد على كثرة وتعدد الدراسات التي تناولته، وتعتمد فكرة هذا الاختبار على تفضيل الفرد للنظر للأشكال المعقدة على أنها وحدة واحدة كما أنه يجد صعوبة في استخدام أو عزل الشكل البسيط الذي يكون مطموراً داخل كل شكل من الأشكال المركبة أو المعقدة (الشرقاوي، الشيخ، 1988: 4).

ويتكون هذا الاختبار من عدة مفردات، وتتكون كل مفردة من شكل هندسي بسيط، وشكل هندسي معقد، ويتكرر الشكل الهندسي المبسط في الشكل الهندسي المعقد على نحو ما (متضمناً فيه). وبعد أن يعرض على المفحوص الشكل الهندسي المبسط مدة زمنية قصيرة، يطلب منه أن يشير إلى حدود لمثيل الشكل الهندسي المبسط و المتضمن للشكل الهندسي المعقد، مستخدما القلم في تحديده لمعالم هذا الشكل. وقد ظهرت فروق في الأداء على هذا الموقف الاختباري بين المفحوصين تمثلت في الزمن المستغرق في استخلاص الشكل البسيط، وعدد الأشكال الصحيحة المستخلصة.

وقد أعد هذا الاختبار في الأصل كل من (Oltman, Roskin and Witkin) وقد تم تعريب هذا الاختبار وتقنينه بواسطة سليمان الخضري الشيخ، وأنور الشرقاوي (1978) ليلائم البيئة المصرية (الفرماوي، 1994 :71).

2- اختبار تعديل الجسم: Body Adjustment Test

يسمى هذا الاختبار باختبار الغرفة المائلة أو الكرسي المائل، ويهدف هذا الموقف الاختباري إلى معرفة كيفية إدراك الفرد لموضع جسمه في الفراغ والبيئة المحيطة به وعلاقته بالتعامد، ويتكون هذا الاختبار من حجرة صندوقية الشكل، ومحمولة على كرسي دائري، ويمكن تحريكها منه لتميل يمينا أو يساراً، وفي داخلها كرسي يجلس عليه المفحوص، ويمكن تحريك هذا الكرسي بواسطة الفاحص يميناً أو يساراً بشكل مستقل عن الغرفة . ويقوم الفاحص بتحريك الكرسي بنفسه ، ومن خلال يد مخصص لذلك حتى يصل إلى الوضع الذي يظن أنه قائم وعمودي.

ويتكون هذا الاختبار من جزئين هما:

الجزء الأول: ويسمى بتعديل وضع الغرفة، ويقوم المفحوص فيه بإجراء سلسلتين من المحاولات، ولكل سلسلة من ثماني محاولات، الأول تكون فيها الغرفة والكرسي مائلتين في نفس الاتجاه بزاوية 41ُ، وفي الثانية تميل الغرفة بزاوية 56 ُ والكرسي بزاوية 22ُ ويقوم الفاحص بتحريك الغرفة حتى يصدر المفحوص حكمه بأن الغرفة أصبحت عمودية بينما يظل الفرد مائلاً كما هو.

الجزء الثاني: ويسمى بتعديل وضع الجسم، وهو يتكون من ستة محاولات على سلسلتين لكل منهما ثلاث محاولات، السلسلة الأولى تميل الغرفة والكرسي في نفس الاتجاه وبنفس زاوية الميل 41ُ ، والثانية تميل الغرفة في الاتجاه المعاكس، والمطلوب في هذا الاختبار أن يقوم المفحوص بنفسه بتحريك الكرسي (من خلال يد مخصصة لذلك) حتى يصل إلى ما يتصوره الوضع القائم الحقيقي.

حيث يتبين أن المستقلين مجالياً يستطيعون تعديل وضع الجسم دور اعتبار لدرجة ميل الحجرة بالاعتماد على الخبرات والإحساسات الداخلية كمرجع أساسي في حين أن المعتمدين مجالياً يقومون بتعديل وضع الجسم في اتجاه ميل الحجرة بالاعتماد على المجال المرئي المحيط كمرجع أساسي (الشرقاوي، 1995 :11).

3- اختبار الغرفة الدوارة: The Rotating Room Test

يتكون هذا الاختبار من غرفة يتوسطها عمود مركب عليه ذراع معدنية ، وفي نهاية الغرفة يوجد كرسي يجلس عليه المفحوص أثناء أدائه التجربة، ويتحكم الفاحص في هذه الذراع بحيث يجعلها تدور في حركة دائرية حول المحور، وأيضا يتحكم في جعل الغرفة تدور حول المفحوص مع تثبيته، وفي أثناء دوران المفحوص تكون الغرفة مائلة، وسوف نلاحظ ان المفحوص إما يميل في اتجاه عمودي بالنسبة للغرفة المائلة، وإما أن يعمل على جعل جسمه مستقيما بشكل حقيقي، مع استبعاد الأثر القوي على الجسم من الدوران (الخولي، 2002: 90).

ويظهر في هذا الاختبار بأن المعتمدون على المجال الإدراكي أظهروا خداعاً بصرياً أكثر اتساعاً من المستقلين عن المجال، وذلك عندما يدور المجال البصري حولهم، بينما كان المستقلون عن المجال أكثر خداعاً بصرياً من المعتمدين على المجال الإدراكي عندما يدورون حول أنفسهم.

وقد كشفت نتائج هذه المواقف الاختبارية من جهة عن الفروقات بين الأفراد في أدائهم، ومن جهة أخرى كشفت عن اتساق أداء الأفراد في كل هذه المواقف التجريبية (بلدية، 2006: 66).

4- اختبار المؤشر والإطار : Rod and Frame Test

وهو عبارة عن إطار عبارة في شكل برواز وفي الوسط توجد عصا مثبتة مسمار في وسطها، علما بأن الإطار والعصا مطليان بمادة فسفورية بيضاء تضئ في الظلام. ويطلب من الفحوص أن يعدل من وضع الإطار أو العصا أو من وضعهما معا، ويمكن قراءة زاوية الميل من مؤشر موجود خلف الجهاز، كما يمكن تغيير وضع المفحوص مثل الاستلقاء على الظهر، أو الاتكاء يمينا أو يسارا وغيرها (العتوم، 2004: 125).

أو هو عبارة عن مؤشر مضيء يتحرك داخل إطار يمثل مربعا مضيئا، أيضاً والمؤشر قابل للحركة مع عقارب الساعة أو ضدها، مع إمكانية التحكم في جعل الإطار مائلاً أو معتدلا، هو يتطلب الأداء من المفحوص على هذه المهمة تحديد ما إذا كان قادرا على جعل المؤشر في وضع رأسي في الحال الذي يكون فيه الإطار مائلا. ويتم هذا الموقف الاختباري في حجرة مظلمة لا يرى فيها المفحوص إلا عناصر هذا المجال وقد ظهرت في بحوث " وتكن " وزملائه فروق في الأداء على هذا الموقف الاختباري بين المفحوصين، فالمعتمدون على المجال يميلون إلى ضبط المؤشر في اتجاه ميل الإطار المضيء، وهم في ذلك قد اعتمدوا في إدراكهم على اتجاه زوايا الإطار وعلاقتها على بما يجب أن يكون عليه المؤشر من وضع نقطة، أما المستقلون عن

المجال، فيميلون إلى ضبط المؤشر أو تحريكه في اتجاه رأسي أو مقترب من الوضع الرأسي دون ما اعتبار لاتجاه ميل الإطار المضيء، وهم يعتمدون في إدراكهم في هذا الحالة على عوامل ذاتية وليست مجاليه أو منتمية إلى المجال (الفرماوي، 1994 : 70-71).

5- اختبار الأشكال المتداخلة:

أعد هذا الاختبار في الأصل (Grainer , 1974) لقياس أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي وقام الخولي بإعادة بنائه عام 2000 ليلاءم تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية في البيئة المصرية.

ومن خلال هذا الاختبار فإن أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى أو التي تتداخل مع الموضوع المدرك عما يحيط به في المجال، أما المعتمد مجالياً فلا يستطيع عزل الموضوع المراد إدراكه، حيث أنه يتداخل مع الموضوعات الأخرى في المجال.

ويتكون من فقرات متدرجة الصعوبة تحتوي أشكال متداخلة لحيوانات وطيور مألوفة لكل المفحوصين، كما يوجد أسفل كل فقرة جملة توضح أن يقوم المفحوص بتعيين شكل معين بين عدة أشكال توجد في الصفحتين الأخيرتين، حيث يوجد بهما أشكال فردية لهذه الحيوانات أو الطيور، وعلى كل مفحوص أن يقوم باكتشافها وتعيين حدودها بالقلم في الأشكال المتداخلة وقد روعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل الفردي والأشكال المتداخلة في وقت واحد(بلدية، 2006: 66).

6-اختبار الأشكال المختفية The Heddent Figures Test:

وقام بإعداده الخولي عام 2000 ليتلاءم مع التلاميذ وليكون صورة مكافئة للاختبار السابق ويتكون هو الآخر من فقرات متدرجة الصعوبة (5 فقرات) تضم صور وأشكال الحيوانات أو الطيور، وعلى المفحوص أن يحدد الشكل الكامل في الأشكال المتداخلة (بلدية، 2006: 67).

وقد أدت سلسلة من الدراسات حول تطبيقات الأسلوب المعتمد والمستقل وعلاقتها بعدد من المتغيرات إلى عدة نتائج أهمها:

يتميز المستقلين عن المجال الإدراكي من الجنسين عن المعتمدين على المجال الإدراكي بالحصول على درجات أعلى في الميول الموسيقية والميكانيكية والحسابية والفنية.

يتميز المعتمدون على المجال الإدراكي من الجنسين على المستقلين عن المجال الإدراكي بالحصول على درجات أعلى في الميل نحو الخدمة الاجتماعية للآخرين (الشربيني، 1992: 54).

لا يوجد فروق بين المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي من الجنسين في مجالات الميول الإقناعية، والأدبية والكتابية (Clar, 1971: 32).

إن سمة الاعتماد على المجال أكثر ثباتاً عند الإناث منها عند الذكور حيث يعزى ذلك إلى عوامل التنشئة الاجتماعية في المجتمعات العربية التي تشجع الاعتماد عند الإناث أكثر من الذكور (الشرقاوي، 1992: 389).

يوجد فروق في مجال الميول الميكانيكية، والحسابية والعلمية لصالح الذكور لدى أصحاب الأسلوب المستقل فقط، ولا يوجد فروق بين الجنسين في مجال الميول الفنية والموسيقية في كلا الأسلوبين

الأشخاص الذين يتميزون بالاستقلال عن المجال الإدراكي يكون لديهم مستوى مرتفع من الطموح، أكثر بعداً عن الآخرين، وأقل تقبلاً لذواتهم والآخرين مقارنة بالأشخاص المعتمدين على المجال.

إن طلاب وطالبات التخصصات الرياضية والعلمية أكثر استقلالا عن المجال الإدراكي من طلاب وطالبات التخصصات الإنسانية.

إن فئة الشباب في المجتمع العربي تميل إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي مقارنة بالأطفال والشيوخ الذين يميلون إلى الاعتماد على المجال الإدراكي علماً بأن من المتوقع أن يستمر ثبات الأسلوب المعرفي مع تقدم العمر (العتوم، 2002: 307).

الكشف عن وجود علاقة إيجابية بين درجات الاستقلال عن المجال الإدراكي ودرجات الميول المهنية للأفراد العاملين في مهن ذات الطابع العلمي والتقني مثل تدريس الرياضيات والهندسة والعمارة والطيران، كما كان هنالك علاقة إيجابية بين درجات الاعتماد على المجال الإدراكي ودرجات الميول المهنية للأفراد العاملين في مهن اجتماعية وإنسانية (Berett & Thornoton, 1967: 412).

ويتضح من هذا العرض لمفهوم وطبيعة أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي كواحد من الأساليب المعرفية أنه كان الأكثر تناولاً في الدراسات وربما ذلك راجع إلى طرق قياسه

من جهة وأنه أقرب إلى الكشف عن الفروق الفردية في العديد من مجالات السلوك كالتعلم والتفضيل المهني وغيرها.

ثانيا:أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي:

يعتبر الأسلوب المعرفي التأمل / الاندفاع ثاني الأساليب المعرفية التي اهتمت بها البحوث العربية، ويرجع الفضل إلى كاجان Kagan وزملائه 1964 في ظهور هذا الأسلوب من خلال البحوث التي أجروها على الأساليب التصويرية باستخدام اختبار لأسلوب التصوري Conceptual Style Test، حيث تبين أن إنتاج المفاهيم التحليلية على هذا الاختبار قد ارتبط بالميل لتأخر الحكم الإدراكي (الشرقاوي، 1992: 207).

ولعل أبرز الأساليب المعرفية وأكثرها شيوعاً أسلوب التروي/ الاندفاع الذي حاز على اهتمام كثير من المربين الذين بحثوا عن تأثيره في مجالات تربوية عديدة ويعتبر جيروم كاجان Kagan 1964 Kagan,J. أول من قدم وصفاً لبعد التروي/ الاندفاع حيث يرى أن هذا البعد يتصل بدرجة ميل الفرد للاستجابة بسرعة أو بدقة في المهام التي تتضمن مواقف "الشك، اليقين" ويذكر أن درجة ميل الفرد للتروي في الإنتاج المعرفي يعتبر شرطاً لتسهيل اكتسابه المعلومات الجديدة ويؤكد أن الفرد الذي يتمتع بميل للاستجابة باندفاعية في المواقف الصعبة دون قدر كاف من التروي يكون أكثر احتمالاً لإنتاج استجابة غير صحيحة، عند مقارنته بقرينه الذي لديه رغبة طبيعية تدفعه للتروي والتأني لمعرفة الفروق بين فروض الحل العديدة المتاحة أمامه ويأخذ في اعتباره نوعية الإجابة التي يقررها ودرجة كفاءتها(علي ،1987 :60).

ولقد انبثق التنظير لذلك الأسلوب المعرفي بداية من دراسات كاجان وزملائه1964 Kagan فيما أسموه بأسلوب تكوين المدركات Style of Conceptualization، حيث يتضمن ثلاثة أبعاد ينظر المفحوص بأحدها إلى المدركات، فقد تتكون المدركات لديه علائقياً Relational أو تحليلاً Analytical، أو استدلالياً Infertional، وقد لاحظ الباحثون أثناء دراسة هذه الأبعاد وجود ميل من قبل المفحوصين . وخاصة ذوي الاتجاه الإدراكي التحليلي . إلى إرجاء استجاباتهم على مفردات الاختبار المستخدم، وانتهى كاجان وزملاؤه إلى نتيجة مؤداها أن بعد التروي الاندفاع يعتبر أحد محددات الاتجاه التحليلي في مقابل الاتجاه غير التحليلي، حيث وجدوا أن الأسلوب التحليلي يرتبط بالأسلوب الذي يتسم بالتروي في حيث يرتبط الأسلوب غير التحليلي بالأسلوب الذي يتسم بالاندفاع .

ومن ثم أطلق الباحثون على المجموعة الأولى من المفحوصين صفة المتروين Refletives والمجموعة الثانية صفة المندفعين Impulsives، ثم وجد الباحثون أن المتروين في إدراك المواقف يرتكبون عدداً أقل من الأخطاء التي يقع فيها أقرانهم المندفعون (الديب ولطفي، 1995: 48).

وقد اشتق مفهوم التروي/ الاندفاع من سلسلة دراسات التصنيف التي قام بها كاجان وزملاؤه (Kagan etal, 1966) أثناء عملهم في تصنيف الأساليب التحليلية في مقابل الأساليب غير التحليلية وقد لاحظ كاجان وزملاؤه وجود ميل من قبل المفحوصين، وخاصة المفحوصين ذو الاتجاه التحليلي إلى تأخير الاستجابة التي تصدر منهم، وهذه الظاهرة استرعت انتباه هؤلاء الباحثين مما جعلهم يعكفون على دراستها وانتهوا في دراساتهم إلى أن هناك عدد من الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى تأمل البدائل المتاحة للحل في أية مواقف إدراكية يواجهونها، بينما يميل ذوو الاتجاه الشمولي إلى إعطاء استجابات فورية وسريعة بالنسبة لنفس الموقف، وأن أفراد النمط الأول يرتكبون أخطاء قليلة بينما أفراد النمط الثاني يرتكبون عدد من الأخطاء في محاولتهم للوصول إلى الإجابة الصحيحة (العمري، 2007: 38).

- **نشأة أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي:**

لقد نبع التنظير لهذا الأسلوب المعرفي بداية من دراسات كاجان وزملائه (Kagan, et al., 1963) على ما أسموه بأسلوب تكوين المدركات Styles of Coneptualization .

وأسلوب تكوين المدركات كما درسه هؤلاء الباحثون يتضمن ثلاثة أبعاد ينظر بإحداها المفحوص إلى المدركات، فأما تتكون المدركات لديه علاقياً Relational أو تحليليا Analytical وأما تتكون المدركات لديه استدلالياً Inferential. وكانت عينة هذه الدراسات من الأطفال. وقد لاحظ الباحثون أثناء عملهم على هذه الأبعاد وجود ميل من قبل المفحوصين – وخاصة ذوي الاتجاه الإدراكي التحليلي إلى إرجاء استجاباتهم على مفردات الاختبار المستخدم، وانتهى كاجان وزملاؤه في عام 1964 إلى نتيجة مؤداها أن المفحوصين من ذوي الاتجاه التحليلي يميلون إلى التروي في الاستجابة رغبة في تأمل بدائل إجاباتهم المتاحة، مما يتسبب في زيادة زمن الكمون Latency، وهذا في مقابل سرعة الاستجابة (ذوي كمون أقل) لدى الأفراد الآخرين. وهكذا بدأت دراسات هؤلاء الباحثين على أسلوب جديد وهو الاندفاع مقابل التروي، فلقد أطلقوا على المجموعة الأولى من المفحوصين بالمترويين Reflectives والمجموعة الثانية بالمندفعين Implsives. ثم وجد الباحثون أن النوع الأول دائما يرتكب عدداً أقل من الأخطاء في إدراك المواقف عن النوع الثاني من المفحوصين (الفرماوي، 1987 :155).

ويعتبر أسلوب التروي/ الاندفاع الإدراكي أحد محددات الاتجاه التحليلي مقابل الاتجاه غير التحليلي أو الشمولي Analytical – global، حيث أوضح كل من كاجان وزملائه أن الأسلوب التحليلي يرتبط بالأسلوب الذي يتسم بالتروي، في حين يرتبط الأسلوب غير التحليلي أو الشمولي بالأسلوب الذي يتسم بالاندفاع، ومن ثم فقد توصل كاجان وزملاؤه إلى أن الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي يميلون باستمرار إلى تأمل البدائل المتاحة للحل، كما أنهم يرتكبون أقل عدد من الأخطاء في أية مواقف إدراكية يواجهونها، بينما يميل الأفراد ذوو الاتجاه الشمولي إلى أن يعطوا استجابات سريعة مع ارتكاب عدد من الأخطاء في المواقف الإدراكية التي تقابلهم، ومن هنا فقد تبين أن إنتاج المفاهيم التحليلية قد ارتبط بالميل إلى تأخر الحكم الإدراكي، بمعنى أن المفحوصين ذوي الاتجاه التحليلي كانوا أكثر ميلاً إلى تأخير الأحكام الإدراكية، بينما ارتبط إنتاج المفاهيم الشمولية أو الكلية بسرعة وتعجيل الأحكام الإدراكية (الخولي، 2002: 110).

وقد أشار كاجان إلى أن الطريقة التي اتبعها لقياس إنتاج المفاهيم التحليلية كانت عبارة عن مجموعة من البطاقات التي تحمل كل منها ثلاثة أشكال لبعض الأشياء المألوفة لدى الأطفال، وكان يطلب من كل طفل أن يتعرف على شكلين متشابهين، وهذه الطريقة كانت تثير لدى الأطفال فكرة التحليل أكثر من الوظيفة، لذلك فإن غالبية البحوث التي أجريت من عام 1963م إلى عام 1966م وتناولت هذا الأسلوب المعرفي كانت تهدف إلى نمو الاستجابة الإدراكية التحليلية لدى أطفال المدرسة (الصواف، 1987: 60).

لذلك فإن كاجان وكوجاك (Kagan and Kogak , 1970) يحددان مصطلح التروي/ الاندفاع وظيفياً في مواقف بها استجابات ذات درجة عالية من الشك وعدم اليقين، حيث يتعين على الفرد أن يقرر ويحدد بين البدائل المتاحة أمامه، ويرتبط الأساس النظري لمفهوم التروي/ الاندفاع بحل المشكلة، حيث يشير هذا الأسلوب إلى مدى تأمل الفرد للوصول إلى حل صحيح للمشكلة التي تصادفه(العمري، 2007: 39).

وعلى ذلك فقد أطلق كاجان وزملاؤه (1964) على هذا الأسلوب بالأسلوب الإدراكي Conceptual Style لأنه يشير إلى تفضيل شخص ما لمجموعة محددة من الاستجابات الإدراكية Conceptual Responses إذا وضع هذا الشخص في موقف حل المشكلات.

وعلى ضوء ذلك فقد بدأت دراسات كاجان وزملاؤه على أسلوب جديد هو التروي/الاندفاع وأطلقوا علة المجموعة الأولى من المفحوصين (المترويين Reflectives)، والمجموعة الثانية (المندفعين Impulsives) هذا وتعتبر الطريقة الإجرائية لتحديد أسلوب التروي/الاندفاع عند الأفراد هي حساب زمن اتخاذ القرار تحت ظروف عدم التأكد من صحة الاستجابات، فالأفراد الذين يتأنون

ويتأملون ويتريثون في اتخاذ القرار وذلك في مواقف عدم التأكد يكونون متروبين، بينما يكون الأفراد الذين يسرعون في اتخاذ القرار في نفس الظروف مندفعين. (الخولي، 2002: 111).

- **مفهوم أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي:**

أسلوب التروي: Reflectivity

يعرف أنه الميل إلى التأمل في البدائل المطروحة لحل المشكلات، وفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية، والتحقق منها قبل إصدار الاستجابة فهي استجابة ممتدة مع ارتكاب أخطاء قليلة.

أسلو ب الاندفاع: Impulsivity

ويعرف أنه الميل إلى الاستجابة السريعة مع ارتكاب أخطاء كثيرة يرجع لعدم الدقة في تناول البدائل المطروحة لحل المشكلة وفحص المعطيات الموجودة في الموقف (الديب، ولطفي، 1995: 47).

يعرف كاجان (Kagan , 1966 :1-17) أسلوب التروي مقابل الاندفاع بأنه " التأمل والتخطيط قبل صدور الاستجابة مقابل الاستجابة السريعة المباشرة للمثيرات والتي غالباً ما تكون صحيحة".

ويرى كل من روليتر وجنسر (Rollins& Genes, 1977 : 282-281) أن " الفرد المتروي يكون تحليلياً، يقسم المثيرات إلى مكوناتها ويتأمل في مجموعة الحلول البديلة قبل اختياره للحل، بينما الفرد المندفع يقع على القطب الآخر، فنجده غير تحليلي يستجيب بسرعة ويسلك سلوك المحاولة والخطأ بدون التأمل في الحلول البديلة".

كما يرى فورد (Ford ,1977)أن " التروي هو الميل إلى معالجة مختلف البدائل المتاحة والتأني في اختيار الاستجابة قبل إصدارها، بينما الاندفاع هو: الميل لإعطاء أول استجابة تطرأ على الذهن في حالة ما إذا واجه الأفراد مواقف غامضة، أو بعبارة أخرى السرعة في اتخاذ القرارات تحت ظروف من عدم التأكد". (جاد، 1997: 45)

وقد تناول كل من (أبو حطب وصادق، 1980: 536) " أسلوب التروي / الاندفاع المعرفي تحت مسمى الإيقاع المعرفي Cognitive Tempo فيشيرا إلى " أن الإيقاع المعرفي يعد من أهم الطرق الشخصية وأساليب التعليم التي يستخدمها الأفراد في التعامل أثناء عملية التعليم، ويميز هذا

الأسلوب المعرفي بين أولئك الذين يتأملون مدى المعقولية في الحلول المفترضة في الوصول إلى حل فعلي، وأولئك الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرصة أو حل يطرأ على الذهن".

ويرى ميسك Messick 1984 أن "أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف Temperament فالفرد الذي يوصف بأنه اندفاعي يميل دائماً إلى أن يعطي أول فكرة أو انطباع يصادفه، بينما الفرد الذي يوصف بأنه متروي يضع في حسبانه كل البدائل المتاحة، ثم يوازن أو يفاضل بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقرر بعد ذلك الفكرة المناسبة لحل الموقف، ومن ثم فالفرد المندفع يرتكب كثيراً من الأخطاء عند اتخاذ القرارات، في حين تكون استجابات الفرد المتروي دقيقة وأخطاؤه قليلة"(إسماعيل، 1993: 53).

ويرى الصواف (1987: 42) " أن الفرد المتريث هو الذي يتصف بأن اهتمامه ينصب على جودة الأداء أكثر من اهتمامه بسرعة الأداء في حين يتوجه اهتمام الفرد الذي ينتمي إلى الأسلوب الاندفاعي إلى السرعة في الأداء دون الدقة".

ويعرف موسى(1987: 52) أسلوب التروي " بأن الاندفاع هو الميل لعمل اختبار مندفع عند حل مشكلة ذات درجة مرتفعة من الغموض، أما التروي فهو الميل لعمل اختبار متروي عند حل مشكلة ذات درجة مرتفعة من الوضوح".

ويرى تيدمان (Tiedman , 1989 : 370-336) أن " المندفعين يتميزون بالتسرع، وعدم الدقة، وعدم التكيف، بالمقارنة بالمترويين الذين يتميزون بعدم التسرع، ومزيد من الدقة مع مستوى مرتفع من التكيف، وأن مستوى التكيف يعد محدداً من المحددات المهمة في التفضيل بين مدى ملائمة أي من التروي أو الاندفاع بالنسبة للمشكلة المعروضة على الفرد".

ويشير الفرماوي (1994: 86) إلى ماهية أسلوب التروي / الاندفاع المعرفي فيذكر " أن الأفراد الذين يميلون إلى إبداء استجابة سريعة في المواقف الغامضة ويرتكبون عدداً أكبر من الأخطاء يطلق عليهم مصطلح المندفعين Impulsives، بينما يستخدم مصطلح المترويين Reflectives في الإشارة إلى الأفراد الذين يميلون لإعطاء استجابة متأنية تستغرق قدراً مناسباً من الوقت في تأمل ماهية البدائل المتاحة في حل موقف غامض، ويرتكبون عدداً أقل من الأخطاء".

وبناءً على ذلك عرف (الفرماوي، 1994: 88) أسلوب التروي / الاندفاع المعرفي بأنه "طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواءً في استقبالها أو الإدلاء بها والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسه على أساس بعدي الكون، والدقة (عدد الأخطاء) والذين على أساسهما يمكن تقسيم الأفراد تبعاً لهذا الأسلوب إلى أربعة أنماط :

النمط الأول: أفراد مترورون، وهم الذين يتميزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (بطء/مع دقة) Slow/Accurate.

النمط الثاني: ويطلق عليهم بطيئو الاستجابة غير الدقيقين، ويتميزون بزمن كمون أعلى من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أكبر من متوسط الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (بطء/مع عدم دقة) Slow/Inaccurate.

النمط الثالث: أفراد مندفعون، وهم الذين يتميزون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أكبر من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (سرعة/مع عدم الدقة) Fast/ Inaccurate.

النمط الرابع: ويطلق عليهم سريعو الاستجابة مع الدقة، ويتميزون بزمن كمون أقل من متوسط زمن الكمون لدى أفراد العينة، ويرتكبون عدداً من الأخطاء أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى أفراد العينة، وهذه مجموعة (سرعة/مع الدقة) Fast/ Accurate .

ويرى (الخولي، 2002: 112) أن أسلوب التروي / الاندفاع يشير إلى " الفروق الفردية في الأسلوب والإيقاع في سلوك اتخاذ القرار، حيث يظهر بعض المفحوصين حذراً كبيراً في اتجاههم نحو اتخاذ القرار، إلا أن آخرين يظهرون عشوائية في عملهم، ويختارون في الغالب بعناية قليلة، وهذه الفروق توحي للاتجاه المتروي على عكس الاتجاه المندفع في اتخاذ القرار".

وبعد استعراض بعض الآراء والتعريفات لأسلوب التروي / الاندفاع يتضح أن الأفراد يميلون إلى التأني قبل إصدار استجاباتهم في أي مواقف إدراكية يواجهونها رغبة في فحص البدائل المتاحة للحل بعناية ويفاضلون بينها في ضوء متطلبات الموقف، ويقررون بعد ذلك الاستجابة المناسبة للحل، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد المندفعين يميلون إلى التسرع وإصدار أول استجابة تطرأ على الذهن بدون تأني أو النظر في معطيات الموقف ومتطلباته، مما يعرضهم لكثرة الأخطاء.

وعليه ترى الباحثة أنه يمكن تعريف هذا الأسلوب كالتالي " تشير قدرة الفرد المميزة في استقبال المثيرات والاستجابة لها بسرعة دون الاهتمام بتأمل البدائل المتاحة إلى الاندفاع، أما التروي فهو يشير إلى قدرة الفرد في استقبال المثيرات والاستجابة لها بتأني وتأمل البدائل المتاحة للوصول إلى الإجابة الصحيحة".

وتعرف الباحثة "التروي/ الاندفاع" بأنه أسلوب إدراكي يوضح طريقة الفرد في تناول وتجهيز المعلومات، حيث يتميز المتروي بالتأني في إصدار الاستجابة من خلال استخدامه استراتجيات بحث فعالة تؤدي إلى أداء جيد، بينما يميل المندفع إلى سرعة الاستجابة من خلال استخدامه لاستراتجيات بحث أقل فعالية تؤدي إلى ضعف الأداء .

- **خصائص الأفراد المترويين / المندفعين معرفياً:**

مقدمة :

الأفراد ذوي التحكم الداخلي يميلون إلى التأمل ويتجنبون قدر استطاعتهم الوقوع في الأخطاء، بينما يكون ذوي التحكم الخارجي متهورين ولا يكترثون بالوقوع في الأخطاء لذلك كان متوسط عدد أخطائهم أكبر(موسى، 1987: 210).

يرتبط الأسلوب التروي / الاندفاع بدرجة كبيرة ببعض الأعراض الإكلينيكية مثل النشاط الزائد Hyperactivity، كما تكون درجة الاندفاع كبيرة لدى الأطفال ذوي صعوبات خاصة في القراءة، وكذلك الأطفال الذين لديهم معوقات للتعلم (الكفافي، 1986: 67).

الأفراد المتأملين يكونون أكثر ذكاء واستنباط وتقويم للحجج والقدرة على التفكير الناقد، المرونة التلقائية والقدرة العامة على التفكير من الأفراد المندفعين (فرير، 1986: 284).

الأفراد الذين يتميزون بالتأمل يحصلون على درجات أعلى من المندفعين في عمليات تكوين مفاهيم الفراغ في بعدين والعدد والمادة والكم المتصل (الشرقاوي، 1995: 48).

تحصيل الأفراد الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء أفضل من الذين يدرسون بطريقة العرض سواء كانوا متأملين أو مندفعين، ولكن وجد أن طريقة الاستقصاء تكون ذات فائدة كبيرة عند استخدامها مع الأفراد المتأملون، وكذلك تفوق الأفراد المتأملون في التذكر على الأفراد المندفعون(عبد المقصود، 1987: 189).

الأفراد التأمليون يستغرقوا وقتاً أطول في حل المشكلات التي يحتوي عليها اختبار مناظرة الأشكال المألوفة سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، في حين أن الأفراد الاندفاعيون ارتكبوا أخطاء أكثر من التأمليين في حل المشكلات التي يحتوي عليها الاختبار المستخدم(الصواف، 1987: 79).

عند استعمال التعليم بالنمذجة نجح في تعديل سلوك المندفعين وكان البنين أكثر تأملاً منه عند البنات (الفرماوي، 1988: 36).

نسبة كبيرة من أصحاب صعوبات التعلم يتميز أسلوبهم المعرفي بالاندفاعية ويتميز سلوكهم بفرط النشاط، وترجع صعوبات الكتابة لدى المندفعين إلى أنها تتطلب تركيزاً على كل من المكونات السمعية والشكلية للكلمات والحروف، وهذا لا يتلاءم مع الأسلوب المعرفي الاندفاعي (كامل، 1988: 64).

الأفراد الذين يتصفون بالاندفاعية يؤدون أعمالاً مختلفة أسرع من الأفراد الذين يتصفون بالتأملية، إلا أنهم في المقابل يخطئون أكثر من زملائهم التأمليين، كذلك الأفراد التأمليين حين يواجهون مشكلة معينة يميلون إلى الحصول على معلومات أكثر عن طبيعة هذه المشكلات من الأفراد الاندفاعيين، بالإضافة إلى أن التأمليين يكثرون من التساؤلات حول طبيعة المشكلة وينظمون أفكارهم بصورة أفضل من الاندفاعيين الذين غالباً ما يلجئون إلى إتباع أسلوب المحاولة والخطأ في تعاملهم مع المشكلات (الشرقاوي، 1995: 84).

- **العوامل المؤثرة في أسلوب التروي / الاندفاع المعرفي:**

اتفقت جميع الدراسات التي تناولت هذا الأسلوب على ثباته لدى الفرد وعلى عموميته، إلا أن هناك بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر عليه، من هذه العوامل ما يلي:

1- عوامل اجتماعية واقتصادية:

أشار رمضان 1990 إلى أنه يمكن اعتبار المستوى الاجتماعي والاقتصادي أحد العوامل المؤثرة في أسلوب التروي/الاندفاع كنتيجة لدراسة هيدر Heider,1971، وكذلك دراسة ميمباير وميللر Mumbauer & Mille حيث أوضحت أن الأطفال منخفضي المستوى الاجتماعي – الاقتصادي يميلون أكثر نحو الاندفاع في حين أن الأطفال مرتفعي المستوى الاجتماعي – الاقتصادي يميلون أكثر نحو التروي (صعدي، 2000 : 28).

2- عوامل وجدانية:

يذكر (Kagan & Kogak, 1970: 64) " أن الميل لإنتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لديهم بعض الشك في قدراتهم، وبالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عن النموذج في اختبار (MFFT)، وبذلك فإن الطفل الذي يشك في قدرته، ولكنه يرغب في إنكار هذا الشك، سيسلك باندفاعية، وأن الطفل الذي لديه خوف كبير من الفشل، وليس لديه ميل كبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح متروياً".

3- عوامل ثقافية:

تقول (فرير، 1986: 37) "حيث أن ثقافتنا بصفة عامة تكافئ بين سرعة التفكير والذكاء، فإن الشخص الذي يسعى لإثبات كفاءته العقلية قد يكون ميالاً بالفطرة لإنتاج إجابات سريعة".

4- عوامل وراثية:

توصل ميسن وزملاؤه Massen, etal إلى أنه " على الرغم من أن الخوف من المحتمل أن يكون الأساس الأول للتريث، إلا أنه توجد بعض الأسباب تجعلنا نعتقد أن هناك بعض الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد الوراثي الذي يجعلهم يميلون أكثر نحو التريث والاندفاع" (صعدي، 2000: 29).

5- عامل النوع:

وجد كاجان 1965 فروق صغيرة بين الجنسين ولكنها ثابتة لصالح البنات وذلك بعمل أخطاء أقل من البنين، أما آدمز Adams,1972 لم يجد فروقاً بين البنات والبنين في أعمار 6-8 من طبقة متوسطة اجتماعياً (فرير، 1986: 38).

قياس أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي:

توصي الدراسات الحديثة في هذا الأسلوب المعرفي، أن الفروق الفردية بين الأفراد المترويين والمندفعين تمثل الخصائص الثابتة للفرد في معالجة المعلومات البصرية، وقد أشارت هذه الدراسات أن الأداء الشائعة الاستخدام في تقييم أسلوب التروي / الاندفاع هي اختبار مضاهاة أو تزاوج الأشكال المألوفة Matching Familiar Figures Test ويرمز لهذا الاختبار بالرمز(M.F.F.T)، والتي ابتكرها في الأصل "كاجان" (Kagan, 1966)، وهذه الأداء أصبحت الدليل الأساسي في قياس هذا الأسلوب المعرفي. هذا ويعتبر اختبار (M.F.F.T) هو أنسب اختبار لقياس أسلوب التروي/ الاندفاع بسبب الارتباط السلبي المرتفع و التي ذكرته معظم الدراسات بين زمن الكمون وعدد الأخطاء (الخولي، 2002 : 133).

وقام الفرماوي بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنينها على البيئة المصرية، وكانت الأولى عان 1985 وتتكون من عشرين مفردة، وسميت (ت.أ.م.2) وهي مناسبة للراشدين، وكانت الثانية عام 1987 وتتكون من اثنتي عشرة مفردة، وهي مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية وسميت

(ت.أ.م12)، أما الصورة الثالثة لهذا الاختبار فتتكون من 10 مفردات وسميت (ت.أ.م 10)، وهي مناسبة لأطفال ما قبل المدرسة (الفرماوي، 1986: 3).

ويتطلب اختبار (MFFT) من الفرد أن يماثل بين شكل معياري – عادة ما يكون صورة لشيء مألوف – مع شكل آخر مشابه له تماماً من بين عدة بدائل أخرى، ولذلك توجد صورة واحدة متطابقة تماماً، لأن بها خطأ صغير، وبذلك تخلق جو من عدم التأكد من الاستجابة. (العمري، 2007: 45).

وقامت (عبد المقصود، 1987) بتطوير الاختبار وجعلته لفظي في صورة مواقف، وكل موقف له أربع اختيارات تمثل الفئات الأربع التي يكشفها الاختبار وهي : (بطيء – دقيق،بطيء – غير دقيق، سريع – سريع، دقيق – وسريع، غير دقيق) والتي تمثل الأبعاد المختلفة لهذا الأسلوب المعرفي، معتمدة في تحديد هذه الفئات على متغيري السرعة والدقة الذين حددهما كاجان في إعداد الاختبار الأصلي.

كما قام (عجوة، 1989: 53) بتطوير نفس الاختبار حتى يتناسب مع عينة الدراسة التي قام بها على طلاب وطالبات الجامعة، وذلك بسبب صعوبة الاختبار التي تتمثل في الأشكال وعدد البدائل المتاحة أمام المفحوص .

وفي الدراسة التي أجراها (علي، 1989 : 51) لاحظ اختلاف واضح بين بعض فقرات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة، كما أن الاختبار يستغرق زمناً طويلاً، مما سبب نوعاً من القلق والإرهاق على المفحوصين، لذلك قام الباحث بتحليل مفرداته بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (72) طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي، وتوصل بالتالي إلى صورة مختصرة من (12) فقرة وأطلق عليها (ت.أ.م12) مما سها على الباحث تطبيق الاختبار بعد إجراء العمليات اللازمة من ثبات وصدق.

وقد أشار (الشرقاوي ، 2003) إلى أن بعض الباحثين قد أعدوا اختبارات مواقف لفظية لقياس أسلوب التروي / الاندفاع المعرفي، حيث تكون الاختبار من مجموعة من مواقف الحياة، وعلى المفحوص أن يستجيب لكل موقف من المواقف باختيار استجابة واحدة من عدة بدائل إحداها تدل على التروي المعرفي والأخرى تدل على الاندفاع المعرفي، والبدائل الباقية تدل على ما بين التروي والاندفاع المعرفي (العمري، 2007: 46).

- **الثبات النسبي لأسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي:**

يشير كل من كاجان وكوجاك (Kagan & Kogak, 1970) إلى أن أسلوب التروي/ الاندفاع المعرفي يبدأ في النمو خلال سنوات ما قبل المدرسة، وربما يصبح عادة راسخة بعد ذلك، أي يتصف بالثبات النسبي عبر الزمن، كما أنه قد يتغير بالنمو فيصبح الأطفال تدريجياً أكثر تروياً فيزداد زمن كمون استجاباتهم وتتناقص أخطائهم في اختبار (MFFT).

وقد قام كاجان بدراسات لاختبار ثبات بعد التروي / الاندفاع، حيث قام ف الدراسة الأولى بتطبيق اختبار (MFFT) فردياً على (104) طفلاً من البنين والبنات كانوا في الصفين الثالث والرابع، وبعد عام من التطبيق الأول تم تطبيق نسخة مختلفة اختلافاً بسيطاً من اختبار (MFFT)، وقد وجد أن الارتباطات في التطبيق الأول والتطبيق الثاني كانت مرتفعة لدى كل من البنين والبنات في كل الصفوف، وكان متوسط الارتباط (0.62) أما الدراسة الثانية لحساب ثبات بعد التروي / الاندفاع شملت (102) طفلاً تم إعطاؤهم نفس الاختبار السابق (أي أنه طبق عليهم الاختبار في المرة الثانية في الربيع، وهم بالصف الثاني)، وقد وجد أن الارتباطات بين زمن الاستجابة في التطبيق الأول وزمن الاستجابة في التطبيق كانت (0.48) لدى البنين و(0.52) لدى البنات. (جاد، 1997: 49).

وقد وجد كل من سالكيند ونيلسون (Salkind & Nelson, 1980: 237) أن عدد الأخطاء بدأ في التناقص بعد سن العاشرة، بينما زمن كمون الاستجابة يزداد عند نفس السن، وفسرا هذه النتيجة على أساس أن الطفل حول العشر سنوات من العمر يكون قد اختار إستراتيجيته المفضلة في الاستجابة للمواقف الإدراكية.

وعلى ذلك فإن الميل للتروي أو الاندفاع عند التعرض لحل مشكلة ذات استجابات مشكوك فيها يكون ثابتاً نسبياً، وأن الطفل بعد سن العاشرة يكون قد استقر على إستراتيجية مفضلة في التفاعل مع المواقف الإدراكية المختلفة كأسلوب لحل المشكلة.

- **تعديل أسلوب التروي/ الاندفاع:**

لقد بذلت محاولات عديدة لتعديل معدل الإيقاع المعرفي Conceptual Temp عند الأفراد، وذلك لزيادة وتحسين الإيقاع المعرفي لأسلوب التروي / الاندفاع.

ويذكر الفرماوي، 1994 أن معظم الدراسات السابقة في هذا الشأن تركز حول تعديل أسلوب التروي/ الاندفاع ، ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذا الأسلوب محدد إجرائياً على نحو أكثر تميزاً، ذلك للفصل بين بعديه، كذلك بالنسبة للأداة، وهو اختبار تزاوج الأشكال المألوفة.

وقد أشار (رمضان، 1990: 41) إلى أن كاجان وزملاؤه Kagan , etal ذكروا وجود أربعة دوافع أساسية يمكنها التدخل في تعديل السلوك الاندفاعي هي:

- الرغبة في الحصول على تعزيز خارجي.
- الرغبة في تجنب الخبرات غير السارة.
- الرغبة في أن يكون الفرد صحيحاً أو يكون ماهراً في أدائه المهمة.
- الرغبة في الوصول إلى أعلى درجة مع التماثل مع النموذج.

ومن الجدير بالذكر أن معظم الحوافز التي تستخدم في تعديل السلوك تعتمد على دافعي الحصول على تعزيز، أو تجنب الخبرات غير السارة (العمري، 2007: 48).

وهناك عدة طرق لتعديل الإيقاع المعرفي التروي / الاندفاع، وهذه الطرق أشارت إليها الكثير من الدراسات، مثل (فرير، 1986، رمضان، 1990) وهي كالتالي:

1- عن طريق التركيز على تأجيل الاستجابة:

مثل ذلك دراسة سكوبيل Sckweble، حيث قام في البداية بسؤال أطفال من الطبقة الاجتماعية المنخفضة وأطفال من الطبقة الاجتماعية المتوسطة، وطلب منهم أن يقوموا بوصف صورة أمامهم، كما طلب منهم تكوين جمل من ثلاث كلمات، وقد طلب منهم ذلك تحت شروط من التأجيل في صورتين: الصورة الأولى: تأجيل حر، والصورة الثانية: تأجيل جبري، وقد وجد إنه لم تظهر فروقاً لدى أطفال الطبقة المتوسطة في الأداء في حالتي التأجيل الحر أو التأجيل الجبري (فرير، 1986: 59).

2- عن طريق التدعيم لزيادة وقت الاستجابة أو إنقاص الأخطاء:

وفي هذا النوع من الدراسات يتم التركيز على مكافأة السلوك المرغوب أداؤه من الأطفال، وقد أشار شير Scher في دراسته إلى أن التعزيز يؤدي إلى زيادة كمون الاستجابة، لكنه لا يؤثر على عدد الأخطاء، أما في دراسة بردور Burdure والتي قسم فيها العينة إلى مجموعتين إحداهما تلقت

تعزيزاً ذاتياً، والأخرى تعزيزاً خارجياً أثناء تعلمهم، وقد وجد زيادة في زمن الكمون للاستجابة، وتناقص في عدد الأخطاء لدى عينة التعزيز الذاتي عنها في عينة التعزيز الخارجي (رمضان، 1990: 43).

3- عن طريق التقليد:

وقد أجرت فرير (1986 : 32) دراسة تجريبية حيث حاولت إدخال نموذج يراه الأطفال، وهو يقلد السلوك المتروي أو السلوك المندفع أو نماذج تذكر تعليقات شبيهة حول إستراتيجيتها المعرفية المتروية، مثل (أنا اخذ وقتي)، ولكن في معظم الدراسات إن لم يكن كلها وجد تغير في زمن الكمون للاستجابة في الاختبار (MFFT) مع أي نموذج من هذه النماذج.

4- عن طريق تعليم استراتيجيات إمعان النظر:

فقد قامت دراسات عديدة حول استخدام إمعان النظر في تعديل السلوك كدراسة (ألبرت Albert، ايجلاند Egeland، ديبس Degas) وقد أجمعت نتائج هذه الدراسات على التالي:

أن هناك زيادة في كمون الاستجابة لاختبار (MFFT)، وكذلك تناقص الأخطاء في نفس الاختبار، وذلك بعد التدريب.

أن طريقة تعديل السلوك عن طريق إستراتيجية معينة يتعلمها المفحوص كانت أكثر فاعلية في زيادة كمون الاستجابة وإنقاص عدد الأخطاء في الاختبار (MFFT) من كل من التأجيل الجبري للاستجابة أو زيادة الدافعية على التأني والتروي عن طريق الحوافز المادية والمعنوية (فرير، 1986: 60-61).

يتضح من العرض السابق والتحليل لطبيعة الأساليب المعرفية وتصنيفاتها، فإن أغلب الدراسات تشير إلى أن الأساليب المعرفية متضمنة في كثير من العمليات النفسية، وأنها المسؤولية عن الفروق الفردية في كثير من العمليات النفسية، وأنها أيضاً المسؤولية عن الفروق الفردية في كثير من المتغيرات المعرفية والإدراكية والوجدانية، ما يجعلها تعبّر عن الفروق الفردية الثابتة نسبياً في طرق تكوين وتناول وتنظيم المعلومات والخبرات التي يمر بها الفرد، أو أنها بمثابة طرق متميزة أو عادات عامة شبه ثابتة للتفكير، وأساس بنائي لسلوك الأفراد.

المبحث الثاني: التوتر النفسي

تمهيد:

في ظل الظروف الجديدة التي يمر بها مجتمعنا الفلسطيني، تزداد الحاجة إلى معرفة مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى أهم شريحة في المجتمع التعليمي، تلك الشريحة التي تعتبر حجر الزاوية لبناء الدولة الفلسطينية بناءً سليماً، ألا وهي طلبة الجامعات، وذلك لما لهذه المعرفة من أهمية كبرى من أجل إيجاد حلول لأسباب هذا التوتر، للارتقاء بأداء الطلبة التعليمي، وبالتالي فاعلية الجهاز الأكاديمي بشكل عام.

حيث تميزت حياتنا الراهنة بالتوتر النفسي لدى الأفراد والجماعات ونرى الإنسان في هذا الوقت أقل استقراراً وسعادة من الماضي لما يراه من شواهد كثيرة نظراً لازدياد التقدم العلمي والتكنولوجي والتغيرات الاجتماعية من تعقيد أسلوب حياة الأفراد، وبدرجة نتج عنها ظهور مؤثرات نفسية لديهم انعكست على قلة إنتاجاتهم ومعاناتهم من إحباطات ناتجة عن عدم القدرة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة (Beech, 1982: 55).

والتوتر صفة ملازمة للإنسان، وذلك لأن التوتر جاء نتيجة لأحداث تمس وتخص الفرد أو أحداث متوقعة لدى الفرد ترفع من مقدار توتره الطبيعي ومن أمثلة ذلك إصابة الفرد بالمرض أو اجتيازه لامتحان أو خوضه منافسة أو توقع نتائج سيئة (حقي، 1993، :17).

وقد أصبح التوتر النفسي من أهم المشكلات التي تواجه الناس، فالاحباطات والصراعات التي يواجهها الأفراد كثيرة جداً، ومصادرها متعددة كالحياة الأسرية،والحياة العملية، والظروف البيئية المحيطة بالأفراد، هذه الصراعات تعمل على رفع التوتر النفسي، وتؤدي بالتالي إلى انخفاض إنتاجية الأفراد.

والتوتر النفسي يمنع التكيف مع الذات، ومع البيئة المحيطة بالنسبة للإنسان العادي (ديراني، 1991: 49).

لذلك التوتر سمة العصر ووجه عملته الآخر، فالإنسان عناصر ثلاثة، هي: النفس والذهن والبدن، تتكاتف لإظهار شخصيته المستقلة.

هذه العناصر معرضة لهجمات التوتر الشرسة، وبسبب ترابطها مع بعضها، فإن ما يصيب البدن يضعف من كفاءة الذهن أو يعبث في صفاء النفس، كما أن التوتر النفسي يتراءى للناظر على شكل أعراض جسمانية أو اختلالات في المقدرة الذهنية، مع أنها تشترك في جذور واحدة.

التوتر عبارة عن طاقة مكبوتة، لا تجد لها مخرجا فتؤثر على صفاء التفكير والتحكيم بالانفعال. والآلام العضلية والعضوية، قد تنتهي بأحد الأمراض العضوية أو النفسية التي تعادل (70%) من الأمراض المعروفة في عالم الطب (البرغوثي، 1995 :42).

ويذكر (الحاج،1982 : 14) أن الإنسان السوي يتوتر تماماً كالإنسان غير السوي، بفارق أن السوي يكون لديه مقدرة على مواجهة هذا التوتر، ويعمل على التخلص من أسبابه ومصادره بطرق مختلفة وبالاعتماد على فكرة وفلسفة مترسخة داخل هذا الإنسان، وبالتالي فإن مواجهته لمصدر التوتر النفسي يساعده على التكيف مع نفسه أولاً، ومع البيئة الخارجية ثانياً، مما يحقق له الاستقرار النفسي.

ويرى عبد اللطيف (1990 : 52) التوتر النفسي ينشأ عندما يفقد الفرد المقدرة على مواجهة الصعوبات والمواقف التي تواجهه خلال حياته اليومية، بسبب قدراته المحدودة سواء تلك الموروثة أو المكتسبة، وسواء تلك المتعلقة بالناحية النفسية أو الاجتماعية أو العضوية أو العقلية أو الجسدية، وهنا يعاني الفرد من سوء التوافق مع بيئته ومن التوتر النفسي.

كما ويعتبر التوتر النفسي من أهم الاضطرابات النفسية التي تواجه الفرد في العصر الحاضر المليء بالتعقيدات والمشكلات ومتطلبات وضغوط الحياة اليومية والتي تحتاج إلى مواجهة وحلول فورية. ويظهر التوتر النفسي بعدة أشكال ومظاهر، فقد يظهر كتعبير عن الخوف أو الخجل أو القلق أو المخاوف الاجتماعية وغيرها من المشكلات النفسية. وتشير الإحصاءات إلى أن 80% من الأمراض الحديثة تنتج عن التوتر النفسي وأن 50% من أفراد المجتمع الذين يراجعون الأطباء يعانون من التوتر النفسي في الدرجة الأولى، وأن 25% من أفراد المجتمع يعانون من أحد أشكال التوتر. كما يسبب التوتر النفسي الكثير من الأمراض الجسمية.

(57: 1989 ، Davis,et at)

وللتوتر النفسي جانبان: فسيولوجي ونفسي، فعندما يكون الفرد تحت ضغط التوتر النفسي بسبب اقتراب موعد الامتحان أو التحضير لإلقاء محاضرة أمام جمهور من الناس. فإنه يشعر بزيادة ضربات القلب وسرعة التنفس واحمرار الوجه وشد العضلات وتمثل هذه الأغراض الفسيولوجية للتوتر النفسي. أما الأعراض النفسية للتوتر النفسي فتتلخص في الشعور بالأرق أو

النسيان أو ضعف التركيز أو تشتت الانتباه بالإضافة إلى النظرة السوداوية والتشاؤمية (Worthman and Loptus, 1992: 187)

واقترح سيلاي"Selye "نموذجاً سماه بمتلازمة التكيف العام (General Adeptation Syndrome) مكون من ثلاثة مراحل هي:

مرحلة التنبيه والحذر: وتمثل هذه المرحلة خط الدفاع الأول لضبط مصدر التوتر. فعندما يتعرض الفرد لتهديد جسمي مثل المرض أو تهديد نفسي مثل إنهاء علاقة حميمة أو الشعور بالغضب، فإن رد فعل الجسم يكون واحداً في الحالتين. فتبدأ الإشارات العصبية والهرمونية في الجسم بتعبئة الطاقة اللازمة للطوارئ فتتسارع ضربات القلب ويرتفع ضغط الدم وتتوتر العضلات ويزداد إفراز العرق ومعدل التنفس وإفراز الأدرينالين. وعندما يتخلص الفرد من التهديد فإن الجسم يعود إلى مستوى منخفض من الإثارة وإلى حالة التوازن الداخلي.

مرحلة المقاومة: وفي هذه المرحلة يهيئ الفرد نفسه لمواجهة مصدر التوتر، إلا أن انهماكه الفسيولوجي والنفسي مع مصدر التوتر يجعله أكثر عرضة لتطوير الاضطرابات النفس جسمية والجسمية مثل ارتفاع ضغط الدم والقرحات (المعدة والقولون) والربو ومشكلات جنسية. وتنشأ هذه الاضطرابات من محاولات الفرد للتعامل مع مصدر التوتر. فإذا كانت هذه المحاولات غير فعالة، فإنها تؤثر سلبياً على قدرة الفرد على التركيز والتفكير بشكل منطقي.

مرحلة الإنهاك والتعب: في هذه المرحلة تنخفض قدرة الفرد على التعامل مع التوتر النفسي فيصبح مصدر التوتر مسيطراً على الفرد مما يجعله غير قادر على حماية وجوده وبالتالي تضعف مقاومته ويدخل مرحلة الإعياء والتعب ويصبح وضعه سيئاً (الملا، 1982: 45).

وترى الباحثة أن التوتر النفسي حالة من الاضطراب والشعور بعدم الارتياح والخوف من حوادث المستقبل، والشعور بالضيق والهم، والتفكير التشاؤمي في أمور الحياة المختلفة، وتوقع الشر من مشكلة أو موقف معين، والإحجام عن الإبداع خوفا من الوقوع في مشكلة.

5-مفهوم التوتر النفسي:

التوتر النفسي يعتبر أحد المواضيع الهامة التي يبحثها علم النفس بشكل عام والإرشاد النفسي بشكل خاص وقد اختلف الباحثين باجتهاداتهم في تحديد مفهوم التوتر النفسي .

ان مصطلح التوتر النفسي مصطلح لاتيني الأصل Stress مشتق من الاسم اللاتيني Strictus بمعنى الشدة Tight أو الضيق Narrow، وهذا الاسم اللاتيني مشتق بدوره من الفعل اللاتيني Stringere بمعنى يشد to tighter (Smith, 1993:8).

ووفقاً لما يقوله (سميث) بأن لازروس وفولكمان (Lazarus & Folkman) يشيران إلى أن مصطلح التوتر Stress أصبح في القرن الرابع عشر يعني الشدة، وخلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر استخدم مفهوم التوتر ليشير إلى ضغط أو تأثير قوي يؤثر على الجسم أو الشخص ويعني ذلك أن القوة الخارجية تحدث شدة في الشيء الذي يسعى للمحافظة على تكامله وهذا التعريف مأخوذ من العلوم الطبيعية والهندسة والتي تكافئ بين التوتر وأثره على الإنسان وبين الضغط على المعادن.

أصبح لمفهوم التوتر باعتباره قوة دافعة للعمل والإنتاج أهمية كبيرة في الدراسات والبحوث حيث أظهرت الدراسات أن قدراً من التوتر النفسي لازم لأداء العمل وأنه إذا زاد التوتر عن الحد الأمثل وكذلك إذا قل عنه أصبح معطلاً لجودة أداء العمل.

وحاولت دراسات كثيرة ربط التوتر بمختلف جوانب الشخصية والسلوك، كما حاولت أن تبين كيف يمكن أن يؤثر التوتر النفسي على جوانب مختلفة يتعلق بعضها بالاتجاه نحو العمل والتعليم والتذكر، والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد بل وامتدت آثار التوتر في بعض التجارب لتؤثر على إحساس الفرد ببعض جوانب البيئة كإحساسه بالزمن وتقديره له والواقع كما بينت الدراسات أن التوتر لا يؤدي دائماً لتقدم العمل والإنتاج بل أنه في أحيان كثيرة وإذا ما زاد عن حد معين يمكن أن يعطل هذا الأداء بل والأكثر من هذا يمكن يؤدي به إلى الانهيار والتفكك (الملا، 1982: 151).

ويقول ليفي (1995) إن التوتر إذن هو نمط أو أسلوب استجابات الجسم للتأثيرات والاحتياجات أو الضغوط.

وهذه الاستجابات تكون أحياناً سارة وتكون مؤلمة في أحياناً أخرى، كما أنها تكون أحياناً مفيدة، وتكون ضارة في أحياناً أخرى .ويعتبر ليفي من أوائل الذين صاغوا نظرية متعلقة بالتوتر

النفسي ثم تفرعت بعد ذلك الدراسات والبحوث المختلفة التي ربطت التوتر بمعظم سمات الشخصية.(مصلح ، 2003 : 53)

وقد تلخصت مفاهيم ليفين الرئيسية والخاصة بنظام التوتر في المفاهيم الآتية:

1. **الطاقة Energy:** يفترض ليفين أن الشخص نظام معقد من الطاقة، ويسمى نوع الطاقة التي تقوم بالأعمال النفسية باسم الطاقة النفسية، وتنطلق الطاقة النفسية عندما يحاول الجهاز النفسي العودة إلى التوازن بعد أن يوضع في حالة من انعدام التوازن وينتج انعدام التوازن هذا عن ازدياد التوتر في جزء من أجزاء الجهاز بالقياس إلى بقية أجزائه، أكان ذلك نتيجة تنبيه خارجي أو داخلي، عندما يتساوى التوتر داخل الجهاز كله مرة أخرى يتوقف توليد الطاقة ويتجه بأسره إلى الراحة.
2. **التوتر Tension:** إن التوتر هو حالة من الإحساس العام باختلال التوازن الانفعالي، يصاحبها استعداد من جانب الفرد لتغيير سلوكه.
3. **الحاجة Need:** يسبب ازدياد التوتر في منطقة شخصية داخلية استثارة الحاجة، هذه الحاجة قد تكون فسيولوجية وقد تكون رغبة في شيء ما كوظيفة، فالحاجة إذن مفهوم دافعي يماثل الاصطلاحات الأخرى كالدافع أو الرغبة أو الباعث أو المحرك.
4. **التكافؤ Valence:** التكافؤ خاصية تصورية ذهنية لمنطقة البيئة النفسية، إنها قيمة هذه المنطقة عند الشخص وهناك نوعان من القيمة إيجابية وسلبية، فالمنطقة ذات القيمة الإيجابية هي تلك التي تحتوي على موضوع هدف يخفض التوتر إذا ما دخل الشخص هذه المنطقة، أما المنطقة ذات القيمة السالبة فهي التي تزيد من التوتر. (الملا، 1982: 12-17).

وقدم (Levi, 1984:11) تعريف التوتر النفسي على أنه "استجابة الجسم للتأثيرات والتغيرات والمتطلبات والضغوطات التي تواجه ومحاولة التكيف معها".(الأطرش وإبراهيم ، 2008 : 1830).

كما عرفه (الرفاعي، 1987، :15) على أنه "توجس يصحبه تهديد لبعض القيم التي يتمسك بها الفرد ويعتقد أنها أساسية لوجوده".

ويضيف (الشبح، 1994، :75) أن مصطلح التوتر النفسي يعد من أكثر المصطلحات استعمالا في الحياة المدنية إلا أنه من أكثر المصطلحات التي أسيء استعمالها حتى من قبل

المتخصصين وأحد أهم أسباب الخلط في استعماله هو أنه أحياناً يستعمل للإشارة للقوة المحدثة للاضطراب وأحياناً يستعمل للإشارة للقوة اختلال التوازن، وأحياناً أخرى يستعمل ليعني جهود الفرد للتكيف وإعادة التوازن وكما يؤثر أن التوتر النفسي بشكل عام هو عبارة عن عملية تفاعل ما بين الفرد والموقف.

ويعرف أندرسون (Anderson) التوتر بأنه ينتج عن أي مثير حقيقي أو متخيل يتطلب من الفرد أن يكون أو يفعل شيئاً مختلفاً عما هو عليه، أو الطريقة التي يتصرف بها في أي لحظة، أي هو مثير يتطلب التكيف من جهة العضوية، وتكون نواتجه الشد الفسيولوجي والكرب العاطفي، ويظهر بسيطرة الانفعالات السلبية كالقلق، والخوف، والهلع، والغضب، والكراهية، والرفض، والاكتئاب، ومشاعر الضجر، وعدم الكفاءة، والشعور بالذنب، والكرب العقلي، والنسيان والأفكار الكمالية والوساوس والأفعال القهرية والاستجابات الهستيرية (مصلح، 2003: 58).

ويعرف كثير من الباحثين مثل كوكس (Cox) وفرنش (French) ولازاروس ورفاقه (Lazaruse et al.) وماسون (Mason) وماثني (Matheny) أن التوتر النفسي هو عدم التوازن بين المطالب المفروضة على الفرد كما يدركها، والمصادر المتاحة له (قدراته وإمكاناته) لتلبية هذه المطالب كما يدركها أيضاً(داود ، 1995 :3674).

وعرف هولمس (Holmes) التوتر بأنه حادث مثير يلقي مطالب صعبة على الفرد (جبريل، 1995: 1468).

وعرفت الدكتورة نعيمة الرواغ التوتر النفسي: بأنه حالة من الإنهاك النفسي الشديد يحدث في وجود صراعات نفسية مستمرة (2007: 11).

ويعرف العالم الفسيولوجي هانز سيلاي (Hans Selye) التوتر بأنه النفسي بأنه استجابة الفرد للتهديدات النفسية الناتجة عن التغيرات التي تحدث في حياة الفرد، مثل التغيرات في بناء العائلة وفقدان الوظيفة والمشكلات الأكاديمية وغيرها من هذه الخبرات التي تضع الفرد تحت وطأة التوتر النفسي (حداد ودحادحة، 1998 :52) .

ويعرف لازاروس Lazarus (1966: 27) التوتر بأنه : ظاهرة نفسية وفسيولوجية وجسمية واجتماعية تتضمن الحادث المثير والاستجابة المترتبة عليه والمتغيرات المتداخلة بين المثير والاستجابة.

ويعرف التوتر النفسي: بأنه ظاهرة نفسية وفسيولوجية ناجمة عن المواقف الضاغطة والمتوترة والتي تهدد حاجات الفرد ووجوده وتتطلب نوعا من إعادة التوافق عبر تغيرات فسيولوجية وانفعالية وسلوكية (جودة ، 1998: 7).

ويعرف فلدمان (Feldman , 1989 :527)، التوتر النفسي بأنه " عملية تقييم الأحداث كمواقف مهددة ومتحدية ومرهقة والاستجابة لها عبر تغيرات جسمية وانفعالية ومعرفية وسلوكية".

ويرى مايرز (Myers , 1993 : 323) أن التوتر هو "كل العمليات التي تتضمن تقييمنا واستجابتنا للحوادث الموترة التي تعتبر مهددة ومتحدية لنا" .

ويذهب (أسعد، 1972: 14) إلى أن التوتر "حالة من عدم الاتزان النفسي ونقص في التكامل بين الشخص وذاته وبين الشخص والعالم المحيط به، وهو فشل أو عائق في التكيف للعلاقات الاجتماعية السليمة نتيجة إجهاد جسمي أو توالد الأفكار السلبية وتكثرها بشدة في نفسه بحيث لا يستطيع ملاحظة ذلك التكثر أو القدرة على التحكم فيه .

ويبلور (رزق، 1992: 82) أن التوتر النفسي ما هو إلا "حالة من الإحساس العام باختلال التوازن على الصعيدين البيولوجي، والنفسي، يصحبها تأهب واستعداد من جانب المرء لتغيير سلوكه بغية التصدي لعامل يتهدده في وضعية حقيقية أو متخيلة" .

ويرى زمباردو(Zimbordo , 1988 :46) أن التوتر "نمط الاستجابة المحددة Specific وغير المحددة Nonspecific التي يقوم بها الفرد نتيجة الحوادث التي تخل توازنه وتتجاوز قدرته على التكيف وتتضمن استجابة التوتر مزيج من ردود الأفعال على المستوى النفسي والسلوكي والانفعالي والمعرفي" .

ويعرف سيمون وكنرك (Seamon & Kenrick ,454 : 1994) التوتر بأنه "عبارة عن استجابة سلوكية وفسيولوجية تحدث نتيجة تعرض الفرد لمهدد بيئي" .

أما ويتن (Weiten, 1994: 345) فيعرف التوتر بأنه "أي حدث مهدد أو يدركه الإنسان بأنه مهدد لوجوده ويتجاوز قدراته على المواجهة" .

ويتفق راثوس ونيفيد (Rathus & Nevid , 1995 : 121) مع ويتن Weiten باعتبار التوتر حدث فيشيرا إلى أن التوتر النفسي هو "حدث له تأثر أو ضغط فسيولوجي أو نفسي على الفرد يدفعه إلى التوافق والمواجهة والتكيف" .

في حين يعرف جرينبرج (Greenberg , 1990 :12) أن التوتر يتضمن المثير والاستجابة حيث يعرف التوتر بأنه "ارتباط Combination بين المثير الذي أطلق عليه مصدر التوتر Stressors وردود أفعال التوتر Stress Reactivity إذ أن مصدر التوتر يملك القوة الكامنة في انتزاع ردود أفعال التوتر".

أما (سويف، 1968: 26) فيرى أن التوتر هو "الأساس الدينامي الذي يكمن وراء الشعور بتهديد الطمأنينة أو بتهديد أي اتزان قائم بالنسبة للشخص ككل أو لجانب من جوانبه وما يترتب على ذلك من تحفز للقضاء على هذا التهديد.

ويخلص أتواتر (Atwater , 1979 : 56) إلى أن التوتر هو "أي مطلب توافقي Adjustive Demand يتطلب من الفرد استجابة تكيفية" وهنا يرى أتواتر أن التوتر يعتبر جزءاً من حياتنا يستحيل تجنبه، وأن التحرر الكامل من التوتر يعني الموت.

ويخلص فونتانا (Fontana , 1995 :391) إلى أن التوتر "عبارة عن متطلبات وأعباء ملقاة على عاتق القدرات التكيفية للعقل والجسم" ويتضمن هذا التعريف جانبين هامين، الأول: أن التوتر يمكن أن يكون حسناً أو سيئاً، الثاني: أن التوتر هو نتيجة غير مباشرة لقوة المقاومة الجسمية والنفسية للفرد.

ويعتبر كرياكو وستاكليف (Kyriacou & Sutcliffe , 1978 :98) من أوائل الذين اهتموا بظاهرة التوتر النفسي لدى المعلمين حيث يعرفا التوتر النفسي لدى المعلم بأنه "استجابة تتميز بالأثر السلبي والمشاعر غير السارة كالغضب والاكتئاب التي تنتج عن ظروف عمل المعلم".

أما (ديراني، 1991: 160) فيعرف التوتر النفسي لدى المعلم بأنه "ظاهرة غير مرئية ينتج عنها شعور بالتهديد والخوف والاضطراب والعصبية الزائدة يجعل المعلم غير قادرة على التكيف مع البيئة التي يعمل فيها وتنعكس على سلوكه مع الآخرين .

ويتضح من المفاهيم السابقة والتي حددت مفهوم التوتر النفسي أن أغلبها اتفقت على أنه يحدث نتيجة موقف ضاغط يهدد حاجات الفرد ووجوده.

حيث يرى سيلي، وزمباردو، وهولمس أن التوتر عبارة عن نمط من الاستجابات تحدث نتيجة للمواقف الضاغطة، بينما يرى ويتن أ، التوتر هو حدث مثير، في حين ينظر جرينبرج إلى أن التوتر يتضمن المثير والاستجابة معاً.

ومن هذه التعريفات يتضح أن:

التوتر ظاهرة نفسية وفسيولوجية ناجمة عن المواقف الضاغطة والموترة والتي تهدد حاجات الفرد ووجوده وتتطلب منه نوعاً من إعادة التوافق عبر تغيرات جسمية ونفسية وسلوكية.

وكذلك ترى الباحثة أن التوتر النفسي هو: عبارة عن رد فعل نفسي عن عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته الضرورية والأساسية، وذلك بسبب شعوره بوجود عوائق تحول دون إشباعه لهذه الحاجات .

وتعرف الباحثة من خلال اطلاعها على التعريفات السابقة التوتر النفسي بأنه:عبارة عن رد فعل نفسي عن عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته الضرورية والأساسية وذلك بسبب شعوره بوجود عوائق تحول دون إشباعه لهذه الحاجات .

ورغم هذا الاتفاق بينهم حول مفهوم التوتر النفسي إلا أنهم اختلفوا حول ردود فعل التوتر النفسي، فقد صنف (Beech, et–al , 1982 :29) ردود فعل الفرد على التوتر النفسي إلى عدة أنواع:

- ردود فعل فسيولوجية: وتتمثل في زيادة ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، والتوتر العضلي، واضطراب في الجهاز الهضمي، وزيادة إفراز الأدرينالين.
- ردود فعل معرفية: وتتمثل في اضطراب التفكير، وتناقص القدرة الأدائية، والتردد في اتخاذ القرارات، وأسلوب التفكير المثير للقلق.
- ردود فعل سلوكية: وتتمثل في تناقص مستوى الأداء، وتجنب المواقف المثيرة للاضطراب. وتظهر آثار التوتر النفسي من خلال عدة ردود للفرد، وهي:
- ردود فعل جسمية: مثل: فقدان الشهية، واضطرابات في الجهاز الهضمي وتظهر آثارها على الجلد، وارتفاع ضغط الدم، وإنهاك جسدي.
- ردود فعل نفسية: مثل: التعب، والإرهاق، وفقدان الرغبة في العمل، والقلق، والاكتئاب، وانخفاض في مفهوم الذات.

- الآثار السلوكية: مثل: كثرة التعرض للحوادث، والإصابات، واستخدام العقاقير المهدئة، والهيجان العاطفي، والإفراط في الأكل، أو فقدان الشهية للطعام، والإفراط في التدخين، وسهولة الاستثارة.

- الآثار العقلية والإداركية: مثل: عدم القدرة، والتردد في اتخاذ القرارات، وكثرة النسيان، وعدم التركيز، والحساسية الزائدة للنقد.

- الآثار الجسمية: مثل: زيادة نسبة السكر في الدم، وارتفاع ضغط الدم، وجفاف الحلق، وصعوبة التنفس.

- الآثار التنظيمية: مثل: كثرة الغياب، وضعف العلاقات الإنسانية بين العاملين، وانخفاض الإنتاجية، وكثرة حوادث العمل، والعدوانية في العمل وعدم الرضا عن العمل.

ونقلاً عن (ليفي وسيلي levy & seliy) أن هناك نوعين من التوتر النفسي: نوع مفيد لبقاء الفرد ونوع ضار معيق لنمائه، والتوتر هو شيء طبيعي في حياتنا ومن المستحيل تجنبه، وأن الإنسان يحتاج إلى قليل من التوتر المعقول فالتوتر المعقول ضروري للفرد إذا يعمل على تنشيطه ودعم قدراته على الإنجاز، أما إذا ازداد التوتر على حده الطبيعي فإنه يتحول إلى عامل هدم لإعاقة أنشطة الإنسان الطبيعية والعقلية والجسدية (همشري،1991:84).

6-أعراض التوت النفسي:

إن للتوتر أعراضا ظاهرة مثل قرض الأظافر بالأسنان، لعق الشفتين باللسان، وتقطيب الجبين ودفع الصوت في الحديث وكثرة الحركة والتدخين والإدمان وغيرها، كما أن له أعراضا باطنه مثل تيبس وآلام موضعية في حالة التوتر العضلي. أو صداع و إجهاد وضعف بالتركيز، أما التوتر النفسي فيبدو على صورة انقباض غير محدد بالصدر، وضيق في التنفس وسرعة النبض (البرغوثي، 1995 :44).

وكذلك من علامات حدوث التوتر النفسي لدى صاحبه هي كثرة العرق .. توتر في عضلات الرقبة .. ضغط بن الكتفين مشاكل في عمليات الهضم وألم في الأسنان مما يعقبه ألم وصداع في الرأس ... إلخ (المدلل، 2004 :45).

ويتضح مما سبق أن هناك أعراضاً للتوتر النفسي رئيسة مثل التشتت الذهني والبلادة والنسيان والشعور بالكآبة والتعب والإعياء لأقل مجهود.

وأضيف بأن هناك أعراض ثانوية مثل الأرق الدائم والصداع وتوهم المرض والخوف منه وسيطرة فكرة الموت على الذهن.

7-مصادر التوتر النفسي:

قد ينشأ التوتر النفسي عندما لا يستطيع الفرد التغلب على صعوبات المواقف، أو تخطي عقبات البيئة، بسبب قدراته المحدودة، أو بسبب نقص هذه القدرات، أو عدم كفايته الجسمية (العضوية)، أو العقلية، أو الاجتماعية، وهنا يعاني الفرد من سوء التوافق، ومن التوتر، وذلك باعتبار أن التوافق يشير إلى قدرة الفرد على التخلص من التوتر النفسي، دون أي اعتبار للقيمة التكيفية، والتوافق يشمل ثلاثة جوانب مهمة هي: التوافق النفسي، والتوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي (عبد اللطيف،1990 : 45).

ويمثل التوتر النفسي حالة من الاضطراب والشعور بعدم الارتياح، والخوف من حوادث المستقبل، والشعور بالضيق والهم، والتفكير التشاؤمي في أمور الحياة المختلفة، وتوقع الشر من مشكلة أو موقف معين، والإحجام عن الإبداع خوفاً من الوقوع في مشكلة.

والمتوترون نفسياً عادة ما يكونون أقل إبداعاً ومرونة وشعبية من غيرهم، وأكثر قابلية للإيحاء وللتأثر بالآخرين ومشاكلهم، وأكثر تردداً وحذراً في نواحي الحياة المختلفة، كما أن مفهوم

الذات لديهم عادة ما يكون متدنياً، وغالباً ما يكونون معتمدين على الآخرين، وتكمن خطورة التوتر النفسي في زيادته التي قد تؤدي إلى شل حركة الفرد (شيفر، ميلمان، 1996: 104).

وهناك عاملان يسببان التوتر النفسي للفرد، وهما العامل الخارجي من البيئة المحيطة بالفرد، مثل مشاكل العمر المستمر، وعبء العمل والعبء المادي، ومشاكل داخل الأسرة، والعامل الداخلي وهو الذي ينبع من داخل الفرد نفسه، مثل الانفعالات والعواطف المكبوتة داخله، والاعتقادات الخاطئة وهذا العاملان قد يشكلان مصدراً للصحة النفسية لدى الفرد، وذلك من خلال علاقة الإنسان الجيدة مع ذاته من جهة، وعلاقته مع الآخرين والبيئة المحيطة به من جهة أخرى (الرفاعي، 1987 : 60).

وللتوتر النفسي جانبان هامان أحدهما إيجابي والآخر سلبي، فالجانب الإيجابي يتمثل في مقاومة الفرد للتوتر النفسي والسيطرة عليه، حيث يؤدي ذلك إلى تمتع الفرد باستقرار نفسي، وزيادة إنتاجيته وإلى توافقه النفسي، والشعور بالرضا الناتج عن مواجهته الناجحة للصراعات التي يتعرض لها، مما يدل على التمتع بالصحة النفسية.

أما الجانب السلبي للتوتر فيتمثل في فشل الفرد في مواجهته ومقاومته، ويقلل من فرص التقدم والإبداع لديه، ويعرضه للإصابة بالأمراض النفسية والعضوية أكثر من غيره وينعكس هذا الفشل على شخصية الفرد وقدراته على التكيف مع نفسه ومع الظروف الخارجية (ديراني، 1992 : 32).

ومن المؤكد أن تأثير التوتر النفسي يتعدى الفرد إلى المؤسسة التي يعمل بها، وإلى المجتمع الذي يضم هذه المؤسسة، وكمثال على ذلك فقد بلغت خسارة الاقتصاد الأمريكي الناتجة عن تأثير التوتر النفسي، حوالي عشرين مليون دولار أمريكي سنوياً، نتيجة للأمراض النفسية والجسمية وزيادة معدل الوفيات، أو لتعطل الأفراد عن أعمالهم، وانخفاض قدراتهم الإنتاجية، وتعرضهم للاحباطات التي تقلل من الحوافز التي تدفعهم للعمل (عبد اللطيف، 1990 : 51).

للتوتر النفسي مصادر متعددة في حياتنا المعاصرة، وهذه المصادرة تتطلب قدراً من التوافق والتكيف. كما أن مصدر التوتر بمفرده لا يشكل توتراً، واستجابة شخص معين للموقف الموتر هو الذي يجعلنا نقرر إن كان هذا الشخص يعاني التوتر أم لا.

ومصدر التوتر هو ضغط بيئي يفرض احتياجات جسمية وانفعالية على الفرد، أو مثير بيئي يؤثر على الفرد ويسبب له الأذى على المستوى العضوي والنفسي ويؤدي عادة إلى القلق والضغط

واضطرابات وظائف الأعضاء، ويتميز هذا المثير بأنه ذو طابقة كامنة تتسبب في استجابة الهجوم أو الهروب عند شخص معين (جرينبرج Greenberg، 1990: 14).

وإن أسباب التوتر متنوعة، مثل الأمراض المزمنة كالالتهابات المفصلية والعضلية، والاضطرابات القلبية والعصبية، وكذلك أثر البيئة المحيطة والمجتمع كالأصوات والألوان والأشخاص، إضافة إلى عادات الفرد الخاطئة في الجلوس والنوم والحركة، أضف إلى ذلك بعض الأمور البسيطة مثل ارتداء ملابس ضيقة كما أن كبث المشاعر والرياضة التي تنمي مجموعات عضلية على حساب أخرى من أسباب التوتر المعروفة.

وإضافة إلى ذلك لا ننسى الضغوط الذهنية كالتنافس الشديد والخوف والقلق من ضبابية المستقبل والإحباط، والاضطرابات النفسية كالأرق والاكتئاب وغيرها (جودة ، 1998 : 54).

ويختلف التوتر في أسبابه بين الرجل والمرأة فالتوتر الجسدي هو أهم سبب عند الرجل، على عكس المرأة التي تتمتع بحاسة مرهفة، فأسباب توترها تكون نفسية في الغالب، أما الطفل الذي لم يعرف التوتر رضيعا، فيتعرض لعوامل أخرى مثل التخويف من العقاب أو الظلام أو الشرطي، وكذلك لعيوب خلقية كالقدم المسحاء مثلاً.

إن للتوتر مضاعفات متفاوتة، أهمها الجسدية، مثل زيادة الإحساس بالآلام العضلية والعضوية وتهيجها، وكذلك المضاعفات الذهنية كإعاقة التركيز وتشويش التفكير والتردد، واتخاذ المواقف السلبية من الأمور، أما المضاعفات النفسية فتشمل الإحساس بالدونية والقلق المزمن والأرق وغيرها، وهذا بالإضافة إلى تأثير التوتر على المجتمع المحيط بالشخص سلبياً (البرغوثي، 1995: 44).

وهناك سببان رئيسيان من الناحية الكيميائية الحيوية في وقوع الناس أسرى للتوتر وإدمان المنشطات. السبب الأول أنها يمكن أن ترفع مستوى سكر الدم المنخفض، وهذا يحسن بشكل مؤقت مستوى الطاقة. السبب الثاني أنها يمكنها حث إطلاق الهرمونات الكظرية (الأدرينالينية) التي تعطيك القوة في الاستمرار سائر اليوم. والفهم الجيد لكيفية عمل كيماويات الاتصال هذه يساعد جداً في تخفيف حالة التوتر (هولفورد، 2004 :57).

وللحديث عن الأسباب التي تؤدي إلى التوتر النفسي،من وجهة نظر العالم الفسيولوجي هانز سيلاي (Hans Selye) أسباب مباشرة وأخرى غير مباشرة، أما الأسباب المباشرة فتتمثل في زيادة متطلبات وضغوط الحياة اليومية أما الأسباب غير مباشرة فقد صنفها شارلزورت وناثان (Charlesworth and Nathan, 1988) إلى عدة أنواع منها: المثيرات الانفعالية وتشمل

المخاوف المرضية والقلق بأنواعه، والمثيرات العائلية وتشمل سوء التوافق الزواجي وغموض الدور والمشكلات الأسرية، والمثيرات الاجتماعية وتتعلق بالتفاعل مع الناس والقلق الاجتماعي، والمثيرات الكيميائية وتتمثل في سوء استخدام العقاقير والكحول وأخيراً المثيرات الفيزيقية كالفوضى والتلوث وغيرها (حداد ودحادحة ، 1998 :54).

وقد صنف شاندلر (Chandler, 1982) أسباب التوتر النفسي إلى مجالين هما:

1- ضغوط نمائية طبيعية كمشكلات المراهقة والتكيف مع المشكلات النمائية.

2- ضغوطات الحياة اليومية كالمشكلات التحصيلية وتعامل الأبوين بازدواجية وتنافس الأشقاء (داوود، 1995: 367).

وفي ضوء ما سبق فإن الاهتمام بتحديد أسباب التوتر النفسي يعد من الأهمية البالغة ، وذلك نظراً لما للتوتر النفسي من آثار سلبية على تكوين شخصية المراهق وتوافقه النفسي والمدرسي والاجتماعي، فالتوافق النفسي يتحقق بالموازنة بين حاجة الفرد وبين الضغوط البيئية والنمائية التي تسبب له التوتر، وفي كل الأحوال يرجع التوتر النفسي إلى مدى تقييم الفرد للحدث الذي يعيشه .

وكذلك هناك العديد من الأسباب المؤدية إلى حدوث التوتر، وتختلف هذه الأسباب من ناحية وقعها النفسي على الفرد، حيث تختلف قدرة التحمل النفسي وطريقة التعامل مع مسببات ومصادرة التوتر من فرد لآخر، تبعاً لطبيعة شخصية الفرد وخبراته السابقة، ومفهومه لذاته وكذلك يرجع السبب في اختلاف القدرة على التحمل إلى الفروق الفردية لدى الأشخاص، والتي تكون إما موروثة أو مكتسبة، فبعض الناس يفشل في مواجهة أسباب التوتر النفسي، ويصل إلى مرحلة الاستنفاد النفسي والانفعالي، وبعضهم الآخر ينجح في مواجهة هذه الأسباب، ويمارس حياته الاعتيادية بالرغم من ضغوط العمل المرهقة، وغالباً ما يكون مصدر هذه المهارات والقدرات الدعم الاجتماعي من البيئة المحيطة بهم، والتي تشكل واقياً لهم من الوصول إلى مرحلة الاستنفاد النفسي (أبو عيشة، 1997: 14).

ويرى الحاج (1982: 92) أن عوامل التوتر النفسي ومصادره هي المحك الرئيسي الذي يكشف عن خصائص الشخصية السوية التي يتمتع صاحبها بالصحة النفسية والتوافق النفسي مع نفسه ومع بيئته، حيث يرى علماء النفس أن أهم صفات الشخصية السوية تتمثل في:

- القدرة على مواجهة الأزمات والصعوبات وحلها بجرأة وحكمة.

- القدرة على الإحساس بالسعادة والرضا والكفاية النفسية إحساساً إيجابياً.
- القدرة على التكيف والتوافق الداخلي مع النفس، والخارجي مع البيئة المحيطة، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.
- القدرة على الانسجام مع الجماعة والإحساس بحاجات أفرادها ومشاكلهم، والعمل على مساعدتهم في حل هذه المشاكل.

ويؤكد علماء النفس أن مصدر التوتر النفسي الرئيسي هو عدم قدرة الإنسان على التكيف مع بيئته بما فيها من مواقف حيوية، وكذلك عدم قدرته على التخلص من توتر الانفعال بالمواقف المتجددة باستمرار، وعدم قدرته على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع الأفراد والجماعات داخل المجتمع (الدسوقي، 1984 : 43).

8-بعض التأثيرات السلبية التي يتركها التوتر على الصحة:

أولا: التوتر يعجل بأعراض الشيخوخة:

أكد الباحثون أن المرأة أكثر تأثراً بالتوتر والأحزان من الرجل، موضحين أن هناك أجزاء معينة من الجسم تكون أكثر تأثراً وتنعكس عليها مشاعر التوتر والقلق بشكل خاص. وهذه الأجزاء هي تجاعيد العين، فمشاعر القلق تؤثر بشكل خاص في هذه المنطقة الحساسة، وتتمثل في تقشر طبقة الجلد السطحية، وظهور طبقة رقيقة جداً تجعل العين عرضة للتأثر بالعوامل المحيطة من تلوث وأشعة الشمس.

ومع الوقت تظهر علامات الشيخوخة والتقدم في السن، كما أن الغضب والعصبية يؤثران بشدة في منطقة الحاجبين، سرعان ما يؤديان إلى ظهور تجاعيد وخطوط دائمة يصعب التخلص منها بسهولة.

ثانيا: التوتر و"روزاكيا":

يؤدي التوتر الشديد أيضاً إلى تنشيط مرض جلدي اسمه "روزاكيا" وهو ما يسبب ظهور الشرايين الحمراء على الخدين والأنف، ويصحب هذا المرض أعراض مؤلمة، مثل السخونة بسبب تدافع الدم السريع، ما يؤدي إلى تمدد الأوعية الدموية.

ثالثا: التهاب اللثة:

أثبتت الدراسات في جامعة هارفارد أن 45% من الأشخاص الذين يشعرون بالغضب والحدة، أكثر عرضة لالتهاب اللثة بسبب ارتفاع هرمون الأنسولين، الذي يؤدي إلى التهاب أغشية اللثة الرقيقة (موسى، 1995 : 1469)

وأضافت وفاء أحمد بعض التأثيرات السلبية التي يتركها التوتر على الصحة منها :

رابعا: حب الشباب:

أكدت مجموعة من العلماء في جامعة ستانفور أن التوتر يسبب الكثير من المتاعب للإنسان، لأن الهرمونات التي يفرزها الجسم بسبب التوتر العالي يزيد من حب الشباب وقد وجد الباحثون أن 22 طالباً في الجامعة يعانون بدرجات متفاوتة من حب الشباب، ساءت حالتهم أثناء فترات التوتر، مثل الفترة التي تسبق الامتحانات.

خامسا: تساقط الشعر:

أفاد مسح طبي جديد نشرته مجلة "أحداث الأكاديمية الوطنية للعلوم" الألمانية أن التوتر والضغط النفسي عند المراهقين والشباب يسببان تساقط الشعر، وأرجع الباحثون السبب إلى هرمون التوتر المعروف باسم الهرمون المطلق للكورتيكوتروفين (CRH) حيث تسبب زيادته تنشيط الغدد الزيتية في الجسم في رفع إنتاجها، مما يؤدي إلى ظهور البثور أو يفاقم حالة الجلد الذهني.

سادسا: زيادة الوزن:

أثبتت الأبحاث أن النساء الغاضبات يأكلن أكثر بنحو 600 سعر حراري، بسبب هرمون الكورتسيول الذي تفرزه غدة الأدرنالين عند الغضب، وهذا الهرمون خطير يحفز الجسم على تخزين الدهون بكمية كبيرة، وبخاصة في منطقة البطن ويؤدي إلى تفاقم الحجم.

ونقول الباحثة واختصاصية التغذية تيني لويس في جامعة راش الطبية بشيكاغو "إن التوتر عند بعض السيدات يحفز أجسامهن على تخزين الدهون والاحتفاظ بها من بين أي طعام يتناولنه مهما كان حجمه قليلاً". (أبوعيشة ، 1997 : 14).

سابعا: التشوهات الخلقية:

أوضحت الدراسات أن الضغوط النفسية القوية مثل المشكلات الزوجية، كالطلاق أو الانفصال بين الأزواج أو الحزن على ميت أو فقدان شريك الحياة أو فقدان الوظيفة.

تؤدي خلال الحمل إلى إصابة الجنين باضطرابات أو المشوهات خلقية كالشرم الحلقي أو ما يعرف بانشقاق الشفة والحلق، وغيرها من الحالات غير الطبيعية.

ولاحظ الباحثون أن فرص إصابة الجنين بتشوهات خلقية تزداد عندما تحزن الأم لفقدان أحد أطفالها، خلال الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل، وتزداد نسبة الخطورة إذا كان موته غير متوقع.

ما ذكرناه سابقاً عن التأثيرات السلبية التي يتركها التوتر على الصحة يحتاج علاج يمكن أن يخفف من حدة التوتر التي قد نتعرض له نتيجة ظروف الحياة ومشتقاتها.. ورغم أن الناس لا يستطيعون التحكم بالأسباب التي تسبب لهم تؤثر على اختلاف حدته. (أحمد ،2006 : 36)

9-وسائل علاج التوتر:

إن وسائل علاج التوتر تبدأ عادة بتحليل جذوره لمعرفة أسبابه، والتوترات الثلاثة العضلية والذهنية والنفسية تشبه خزانات ماء مرتبطة فيما بينها، فإذا قل تصريف إحداها، ساعد ذلك على احتقان الخزانين الآخرين، ومن ثم زيادة التوتر في الثالث.

يرتكز علاج التوتر العضلي على التعامل طبيا مع الأمراض المزمنة إن وجدت، وإتباع سبل الوقاية لمنع مضاعفاتها، وكذلك الابتعاد عن العادات الخاطئة، وتقسيم فترات العمل، فإيجاد أوقات راحة وكذلك تدليك العضو المتوتر، أما الرياضة المنتظمة والبسيطة كالمشي، والجري الخفيف، فلا بأس بها كوسيلة تفريغ حركي. أما التوترات الذهنية فتعالج بالتعبير عنها لفظيا للشخص المناسب، وليس بالضرورة أن يكون طبيبا، ولا شك إن لتخطيط الوقت والتركيز والتنظيم أثرا عظيما في إبعاد أسباب التوتر عن الحياة اليومية (البرغوثي ، 1995 : 46).

وبالإضافة لعلاج التوتر النفسي الذي أصبح من أكثر المشكلات النفسية شيوعاً في عصرنا هذا، اقترح علماء النفس مجموعة من أساليب التدخل العلاجي للوصول بالأفراد الذين يعانون من التوتر النفسي إلى التكيف من خلال تعليمهم استراتيجيات التعامل مع التوتر النفسي. ومن هذه الأساليب: أسلوب الاسترخاء العضلي (Muscle Relaxation) الذي يعتبر من أكثر الأساليب

فعالية في خفض مستوى التوتر النفسي. وقد طور هذا الأسلوب من قبل أدمون جاكبسون (Edmund Jacobson) الذي درب الأفراد على الاسترخاء من خلال مساعدتهم على تركيز انتباههم وعلى التمييز بين مشاعر التوتر ومشاعر الاسترخاء، ويعرف الاسترخاء بأنه عملية إزالة التوتر من العضلات ويتضمن الاسترخاء شد مجموعات مختلفة من عضلات الجسم وإرخائها، يتم التدريب عليها على شكل خطوات متتابعة. أما العلامات الفسيولوجية التي تدخل على حدوث الاسترخاء لدى الفرد فهي الانخفاض في معدل التنفس ومعدل نبضات القلب وضغط الدم (Bailey , 1985 :89).

وبما أن استجابة الاسترخاء تتناقض مع استجابة التوتر، فإن للاسترخاء فوائد عديدة ومتنوعة منها التخلص من المشكلات المرتبطة بالتوتر النفسي مثل الصداع النفسي والأرق وارتفاع ضغط الدم والإرهاق الناشئ عن النشاط العقلي المستمر. كما يعد الاسترخاء أسلوباً وقائياً يعمل على خفض احتمالية حدوث الاضطرابات المرتبطة بالتوتر النفسي، ويؤدي إلى تحسن في أداء المهارات الجسمية والاجتماعية والمهنية. ويساعد شعور الفرد بالاسترخاء على أن يفكر بطرق عقلانية، وأن يصبح أكثر وعياً للتوتر من خلال تعلم إجراءات شد وإرخاء عضلات الجسم (Beech, et al., 1982 :56) ويستخدم كثير من المعالجين أسلوب الاسترخاء العضلي في معالجة الأرق والخوف والقلق والصداع وآلام الظهر والرقبة والاكتئاب.

أما الأسلوب الثاني المستخدم في ضبط التوتر النفسي فهو الأسلوب العلمي لحل المشكلات (Scientific Problem Solving) ويعرف بأنه توظيف عدد من الاستراتيجيات والمهارات المختلفة باستخدام مبدأ المحاولة والخطأ بهدف الوصول إلى حلول ممكنة من خلال اختيار أحد البدائل أو الحلول المناسبة (Baron , 1989 :87).

وتضيف الباحثة طرقا أخرى للعلاج وذلك من خلال تجنب الإفراط والإجهاد وممارسة الرياضة والهدوء والراحة والتخطيط إضافة إلى الصلاة وقراءة القرآن والتقرب إلى الله سبحانه وتعالى بالفرائض والسنن .فالإيمان بالله تعالى الراسخ في النفس الإنسانية يزود صاحبه بقدرة هائلة وصلابة في تحمل كافة مسببات التوتر، وفي مواجهة الصعاب والأزمات التي تصادفه في الحياة، بسبب احتفاظه بأعصاب هادئة ومتزنة، وبسبب تعبيره الهادئ غير المنفعل عن الصعوبات التي تواجهه، من منطلق إيمانه بن كل شيء مقدر من الله.

ويلاحظ مما تقدم عرضه أن التوتر النفسي أصبح من المواضيع الهامة على صعيد البحث الأكاديمي، وحاز على اهتمام العديد من الباحثين والعلماء الذي وبالرغم من اختلاف وجهات نظرهم ظاهرياً حول مفهوم التوتر النفسي ومظاهره، إلا أنهم اتفقوا في إعطاء تفسير متقارب للتوتر

النفسي، حيث نجد أن معظم التفسيرات السابقة للتوتر النفسي تكاد تتفق على أن التوتر النفسي شيء طبيعي يحدث لأي فرد، وينشأ عندما يتعرض الفرد لضغوط ومؤثرات ومواقف لا يستطيع التكيف معها.

كما ونجح الباحثون في تحديد أهم مظاهر التوتر النفسي وردود الفرد عليه حيث تكاد تتفق وجهات نظرهم حول أهم هذه المظاهر والتي منها المظاهر الفسيولوجية، والجسمية والنفسية، والانفعالية، والسلوكية والاجتماعية، والمعرفية.

وترى الباحثة أن العلماء أسهبوا في تفسير التوتر النفسي ومظاهره وآثاره وردود فعل الفرد عليه، بحيث جعلوا منه مفهوماً واضحاً للباحثين والدارسين والمهتمين به، وقد ساهم في هذا كله أن جميع الأفراد يتعرضون له، مما جعله مركز اهتمام الجميع سواء تمثل هذا الاهتمام بالبحث والدراسة أو بالاطلاع بهدف المعرفة.

الفصل الثالث

الدراسـات السـابقـة

أولا: الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ثانيا: الدراسات التي تناولت التوتر النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات.

ثالثا: تعقيب عام على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المقدمة:

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ، وسوف يتم عرض الدراسات العربية والأجنبية التي كتبت حول موضوع الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

أولا: الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية:

دراسة احمد (1990):

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي :دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل العادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي للطالب .إلقاء المزيد من الضوء على عدد من المتغيرات النفسية الهامة والتي تؤثر في عملية التعلم والتعليم المدرسي. .وقد تكونت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي وتكونت العينة من (100) طالب وطالبة طبقت عليهم أدوات الدراسة وقد تم اختيار العينة من طلاب الصف الأول الثانوي.وتكونت أدوات الدراسة من الاختبارات من المقاييس التالية : اختبار الأشكال المتضمنة (الصور الجمعية) . مقياس عادات الاستذكاء والاتجاهات نحو الدراسة .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :متوسطات درجات عينة الذكور المستقلين معرفياً في بعدي طرق العمل والرضا عن العمل والتحصيل الدراسي أعلى من متوسطات درجات الإناث المستقلين معرفياً في نفس الأبعاد الثلاثة السابقة .متوسط درجات عينة الإناث المستقبلية معرفيا في بعدي تجنب التأخير وتقبل التعليم أكبر من متوسط درجات الذكور في نفس البعدين السابقين. متوسط درجات الذكور غير المستقلين معرفياً في التحصيل الدراسي وبعد طرق العمل أكبر من متوسطات درجات الإناث غير المستقلين معرفياً في نفس البعدين السابقين . متوسط درجات الإناث غي مستقلين معرفياً في أبعاد تجنب لتأخير والرضا عن المعلم وتقبل لتعليم أكبر منه لدى الذكور غير مستقلين معرفياً . قيم " ت " دالة عند مستوى 0.05 ولصالح الإناث المستقلين معرفياً في بعدى تجنب التأخير والرضا عن المعلم وغير المستقلين معرفياً في بعد تقبل التعليم .

دراسة عبد المقصود (1991) :

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام.

وتم إجراء دراسة على عينة قوامها (99) طالباً اختيرت بطريقة عشوائية من طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، منهم (48) طالباً في القسم الأدبي، و(51) طالباً في القسم العلمي.

ولاختبار صحة الفروض، تم تطبيق أدوات الدراسة الممثلة في اختبار الأشكال المتضمنة "الصورة الجمعية" واختبار الدافع للإنجاز على عينة الدراسة، وتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط ل"بيرسون" وتحليل التباين ذي التصميم العاملي (2×2)، وكذلك اختبار (ت).

وأوضحت الدراسة النتائج التالية : وجود ارتباط غير دال إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) والدافع للإنجاز، ما عدا عينة المعتمدين/ أدنى، فوجد ارتباط بينها وبين الدافع للإنجاز هذا الارتباط دال عند مستوى .05.

كذلك أوضحت الدراسة عدم وجود أثر للتفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) ونوع التخصص (أدبي، علمي) على الدافع للإنجاز

دراسة الشربينى (1992):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أبعاد الشخصية (الانبساطية – العصابية – الذهنية – الكذب) باختلاف الأسلوب المسيطر على إدراك المواقف (مستقل إدراكيا عن المجال – معتمد إدراكيا على المجال) وباختلاف الجنس وأثر تفاعل متغيري أسلوب الإدراك والجنس على هذه الأبعاد للشخصية .وقد أخذت عينة مكونة من 149 طالباً سعودياً جامعياً من الذكور والإناث غير المختلفين في متوسط الأعمار . وقد طبق على هذه العينة اختبار أيزنك للشخصية واختبار الأشكال المتضمنة ل "وتكن" .وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام تحليل التباين الثنائي عن وجود فروق بين المستقلين إدراكيا عن المجال والمعتمدين إدراكيا على المجال في الانبساطية لصالح المعتمدين إدراكياً .

وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق بين المستقلين إدراكيا عن مجال والمعتمدين إدراكيا على المجال في الانبساطية لصالح المعتمدين إدراكيا.وجود فروق بين الجنسين في العصابية

والكذب لصالح الذكور ، وفروق بين الجنسين في الذهانية لصالح الإناث ، في حين لا يختلف الذكور عن الإناث في الانبساطية . ليس لتفاعل الجنس وأسلوب الإدراك أثر على الانبساطية و الذهانية والكذب بينما هناك أثر لتفاعل الجنس وأسلوب الإدراك على العصابية .

دراسة شريف (1993) :

هدفت الدراسة إلى التعرف، على نمط السيادة المخية وعلاقته بتفضيلات الأفراد الإدراكية.

وتم تحديد عينة الدراسة من بين طلبة المرحلة الثانوية لدولة الكويت، وكان عدد أفرد العينة 303 طالباً، منهم 138 من الذكور، 164 من الإناث.

واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة على عينة الدراسة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير السيادة النصفية وذلك بالنسبة لدرجاتهم على اختيار الأسلوب الإدراكي.

دراسة إيلين Ellen (1993) :

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الجنس والأساليب المعرفية ومدى تأثير هذه المتغيرات على الأداء في اختبار القراءة التي تقدمة كلية فلوريدا والمعروف باسم (Clefornia Assessment test Rotting (CLASTR)) كما يهدف البحث التعرف على مدى التفاعل بين الجنس وتنظيم المجال في التنبؤ في هذا الاختبار من اختبارات قطع الإنشاء في اختبار (نلسون ديني للقراءة) والمعروف باسم (NDRT) وكذلك تأثير اختلاف محتوى قطع الإنشاء واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة لتحديد الأسلوب المعرفي على عينة قدرها (94) طالب من طلبة الكلية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في قطع الإنشاء وفي تنظيم المحتوى لصالح المستقلين عن المجال.
2. لا يوجد تأثير لمتغير الاستقلال عن المجال في درجات قطع الإنشاء الاجتماعية ولكن وجدت فروق ذات دلالة في قطع الإنشاء غير الاجتماعية لصالح المستقلين.

دراسة الشمري (1995):

هدفت الدراسة للكشف عن علاقة أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي بالتحصيل الدراسي في المواد الدراسية التالية: الرياضيات والعلوم والجغرافيا والتاريخ والمواد الدينية ومواد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

كما تهدف الى الكشف عن علاقة أسلوب الاندفاع – التروي بالتحصيل الدراسي في المواد الدراسية التالية: الرياضيات والعلوم والجغرافيا والتاريخ والمواد الدينية ومواد اللغة العربية.

وتكونت عينة الدراسة عينة الدراسة من (300) تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي السعوديين من المدارس الابتدائية التالية: زمزم، طيبة، معهد العاصمة (القسم الابتدائي)، والتي قد تم اختيارها في ضوء تمثيلها للمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

وتوصلت نتائج الدراسة الى :

1– أوضحت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأداء على اختبار تجانس الأشكال والتحصيل الدراسي في المواد التالية: الفقه، الحديث، الإملاء، الخط، التعبير، والعلوم. وكذلك كشفت عن عدم وجود علاقة جوهرية بين الأداء على اختبار تجانس الأشكال والتحصيل الدراسي في المواد الدراسية التالية: القرآن، التجويد، التوحيد، القراءة، المحفوظات، القواعد، الرياضيات، الجغرافيا، والتاريخ وكذلك التحصيل الدراسي الكلي.

2– أوضحت الدراسة أيضاً أن التلاميذ المتروين أفضل من التلاميذ المندفعين في التحصيل الدراسي في المواد التالية: الإملاء، والخط، والتعبير. بينما لم تظهر فروق في التحصيل الدراسي بين المجموعتين في المواد التالية: القرآن، والتجويد، والتوحيد، والفقه، والحديث، والقراءة، والمحفوظات، والقواعد، والرياضيات، والعلوم، والجغرافيا والتاريخ، بالإضافة إلى التحصيل الدراسي الكلي.

دراسة الطهراوي(1997):

هدفت الدراسة إلى تحديد السمات الشخصية للطلبة المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديميا بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين وقرنائهم المتأخرين أكاديميا في اعتمادهم واستقلالهم عن المجال كأسلوب معرفي مميز وستتفحص العلاقة بين سمات الشخصية والأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال عن المجال) لدى كل من الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين أكاديميا . وقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة الممثلة في استخبار أيزنك للشخصية واختبار

الأشكال المتضمنة على عينة من الجامعة الإسلامية وتكونت العينة من 85 طالبا متفوقا و110 متأخرا من طلاب الجامعة الإسلامية بغزة. وقد توصل الباحث للنتائج التالية:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين وقرنائهم المتأخرين في الانبساط، الانطواء أما العصابية فقد كانت الفروق دالة في صالح المتأخرين أي أنهم أكثر عصابية من المتفوقين، وكذلك كان الأمر في بعد الذهانية ، أما في بعد الكذب فقد كانت الفروق في صالح المتفوقين.

– توجد فروق إحصائية في الأسلوب المعرفي الاعتماد/ الاستقلال عن المجال لصالح المتفوقين حيث إن المتفوقين تميزوا باستقلالهم الإدراكي عن المجال أكثر من قرنائهم.

– وكذلك أظهرت النتائج ارتباطا دالا بين سمات الشخصية وبين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) لكلا الفئتين من الطلاب.

دراسة عبد المجيد (1997):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الموهبة اللغوية والأساليب المعرفية (الاعتماد، الاستقلال، الاندفاع، التروي، مركز الضبط)، والتعرف على الأساليب المعرفية المميزة للطلاب الموهوبين لغويا، والتعرف على تأثير متغيري الجنس والتخصص (علمي – أدبي) في الأساليب المعرفية .

تكونت عينة البحث من 394 مفحوصا من الصف الثاني الثانوي (170 علمي، 224 أدبي)، (187 ذكور، 207 إناث) اشتقت عينتان فرعيتان للموهوبين لغويا 38 طالبا وطالبة، العادية 63 طالبا وطالبة .وتمثلت أدوات الدراسة في:

أولا: اختبارات التعرف على الطلاب الموهوبين لغويا وهى:

ثانيا: اختبارات لقياس الأساليب المعرفية: وتوصلت نتائج الدراسة الى :

_ وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الموهبة والأساليب المعرفية (موضع الدراسة).

_ لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائيا لمتغير الجنس على الموهبة اللغوية، بينما كان هناك تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير التخصص الدراسي، حيث كان القسم العلمي أعلى موهبة من طلاب القسم الأدبي.

دراسة جواد (1998):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في كل من الاستقلال عن المجال الإدراكي ووجهة الضبط بين مجموعات الدراسة التي تشتمل إحداها على الأسوياء.

وتكونت من 58 مفحوصاً منقسمين إلى مجموعتين رئيسيتين على النحو التالي:

1 – المجموعة الرئيسية الأولى: وهي تتكون من المرضى العصابيين؛ وتضم أربع مجموعات فرعية تشتمل الأولى على عشرة من مرضى القلق، وتشتمل الثانية على تسعة من مرضى الرهاب الاجتماعي، بينما تشتمل الثالثة على خمسة من مرضى الوسواس القهري، وتشتمل الرابعة على خمسة من مرضى عسر المزاج (الاكتئاب العصابي).

2 – المجموعة الرئيسية الثانية: مجموعة الأسوياء: وتتكون من 29 مفحوصاً سوياً

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الفروق في الاستقلال عن المجال الإدراكي ووجهة الضبط لم تكن ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرضى العصابيين والأسوياء، كما أنها لم تكن ذات دلالة إحصائية بين كل مجموعة فرعية من العينة المرضية وبقية المجموعات الفرعية من ناحية، وبين كل منها والأسوياء من ناحية أخرى. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن العلاقة لم تكن ذات دلالة إحصائية بين الاستقلال عن المجال الإدراكي ووجهة الضبط لدى كل مجموعات الدراسة فيما عدا مجموعة مرضى القلق حيث كانت العلاقة سالبة ودالة إحصائياً.

دراسة ريتشارد Richard (1998) :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن الاختلاف في الأساليب المعرفية لدى الطلاب ذوي المشاكل السلوكية كذلك تبحث الدراسة في كيفية إظهار الطلاب ذوي الأساليب المعرفية المختلفة لمشاكلهم السلوكية ،وشملت الدراسة عينة قدرها (83) طالباً في سن (10–18) سنة من مدرستين خاصتين كما استخدم الباحث اختبار ((C.S.A Cognitive Style Analysis لمعرفة موقع الطالب في أبعاد الأسلوب المعرفي المسمي (الشمولي، التحليلي) كما قام الباحث برصد درجات الطلاب في مواضيع مختلفة من الدراسة . وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تمايز في خصائص الأساليب المعرفية عند مقارنتهم مع عينة قدرها (413) طالباً من طلاب الصف التاسع من (10) مدارس ثانوية وأظهر طلاب المدارس الخاصة ميلاً كبيراً إلى أسلوب (الشمولي واللفظي) عن عينة المقارنة كما أشارت النتائج إلى أن طبيعة السلوك الاجتماعي والمشاكل السلوكية تختلف باختلاف الأسلوب المعرفي وخاصة في بعد الشمولي والتحليلي.

دراسة عبد الهادي (1999) :

هدفت الدراسة على التعرف على الأساليب المعرفية المميزة لطلبة القسم العلمي والأدبي كما حاول التعرف على أهم الاختيارات الدراسية لطلبة الصف الثاني عشر ، كما حاول الباحث التعرف على أهم الأسباب التي كانت وراء هذا الاختيار وللحصول على هذه المعلومات وللتوصل إلى النتائج قام الباحث بتطبيق لأدوات بحث والمماثلة باختبار الأشكال المتضمنة ، كما قام الباحث بإعداد استبيانه تحتوي على معلومات عامة وعلى أسماء التخصصات التي تدرس في الجامعات ، وبلغ مقدار العينة التي تم التطبيق الأدوات علية (991) طالب وطالبة من القسمين العلمي والأدبي.

وأدت الدراسة إلى النتائج التالية :وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تغير الجنس عند مستوى دلالة قدرة (0,003). وجود فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغير التخصص حيث يميل طلبة القسم العلمي إلى الاستقلال عن المجال إذ بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار 14 لكل من الطلاب والطالبات بينما يميل طلبة القسم الأدبي إلى الاعتماد على المجال حيث بلغ متوسط درجات الطالبات 10. وجود اختلاف بين اختيار المستقلين والمستقلات بالنسبة للمعتمدين . كما تمحور اختيار المعتمدات للشرطة والآداب والتربية .عدم وجود فروق بين أسباب اختيار المستقلين والمستقلات في جميع الأسئلة التي حصلت على شبة استجابة أكثر من 50% من استجابة الطلاب.

عدم وجود فروق بين أسباب اختيار المعتمدين والمعتمدات في جميع الأسئلة التي حصلت على نسبة استجابة 50 % فأكثر. وجود فروق ذات دلالة بين أسباب اختيار المستقلات المعتمدات في الأسئلة 15,5,2,1 عند مستوى ،05 لصالح المستقلات كما لا توجد فروق ذات دلالة في الأسئلة 25,21,9,7,4 .

دراسة خضر (2001):

هدفت الدراسة إلى :تحديد التفضيلات الاختيارية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق.تحديد أثر كل من الأسلوب الكلي – التحليلي والأسلوب اللفظي –التصوري والتخصص الدراسي والنوع على التفضيلات الاختبار لدى عينة البحث .بناء مقياس للتفضيلات الاختيارية لندرة هذه النوع من المقاييس في البيئة العربية ، وكانت عينة الدراسة عينة عشوائية من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة (الشعب العلمية والأدبية) بكلية التربية جامعة الزقازيق بلغ عددها 293 طالباً وطالبة (93 طالب ،200 طالبة) وقد أستخدم أدوات الدراسة اختبار تحليل الأساليب

المعرفية، ومقياس تفضيل نوع الامتحان .وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود تأثير إحصائياً لنوع الاختبار على تفضيلات الطلاب وهي دالة عند مستوى 0,001. وجود تأثير دالة إحصائياً للتخلص على تفضيلات الطلاب لنوع الامتحان وهي دالة عند مستوى 0,01 .وجود تفاعل دال إحصائيا بين الأسلوب المعرفي الكلي – تحليلي ونوع الامتحان على تفضيلات الطلاب وهي دالة عند مستوى 0، 05 .وجود تأثير دال إحصائياً للأسلوب اللفظي – التصوري على تفضيلات نوع الامتحان وهي دالة عند مستوى 0,01 .وجود تأثير للتفاعل بين النوع والتخصص ونوع الامتحان على تفضيلات الطلاب وهي دالة عند مستوى 0,05

دراسة الأحمد (2001):

هدفت الدراسة إلى :توضيح العلاقة بين الأساليب المعرفية ومفهوم الذكاء .توضيح العلاقة بين الأساليب والضوابط والاستراتيجيات المعرفية .توضيح العلاقة بين الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النفسي، واشتملت عينة الدراسة على (200) طالبا وطالبة . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :إن الفروق القائمة بين الأفراد في عمليات الإدراك والعمليات العقلية المعرفية بصفة عامة يمكنها أن تقدم لنا صورة مقبولة عن الفروق الفردية في جوانب الشرعية ككل، إذ من خلال الأسلوب المعرفي للفرد يمكن تعريف سماته وخصائصه الشخصية الأخرى التي يعتمد عليها في مواقف الحياة المختلفة سواء التعليمية أو المهنية أو الاجتماعية أو الانفعالية .تعد الأساليب المعرفية واحدة من الأسس المهمة التي يمكن الاعتماد عليها من اجل التنبؤ نبوغ السلوك الذي يمكن أن يقوم بهي الأفراد في نشاطاتهم وأعمالهم اليومية المختلفة .

دراسة غنيم (2002) :

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز الاستراتيجيات التي يوظفها الطلبة وتعكس مستوى أداء الطلبة ذوى الأسلوب المعرفي " التروي – الاندفاع " في مجال مهارات حل المشكلات بمرحلتيها : العرض واستراتيجيات الحل .وقد اشتملت عينة الدراسة 66 طالبا (34 طالباً من ذوي الأسلوب المعرفي "الاندفاعي"؛ و32 طالباً من ذوي الأسلوب المعرفي " التروي " . وقد استخدم الباحث في تحليل البيانات مربع كاي ، واختبار (ت) ؛ وتحليل التباين الثنائي ، وأظهرت النتائج الكمية والنوعية ما يلي :يتميز أداء الطلبة ذوي الأسلوب المعرفي " الاندفاع " : بالتركيز ؛ التخيل ؛ وتوظيف استراتيجيات أداء المهمات ؛يتميز أداء الطلبة ذوي الأسلوب المعرفي " التروي" : الميل إلى العشوائية في توظيف استراتيجيات أداء المهمات ؛لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المجموعتين من حيث توظيف استراتيجيات أداء تحليلية عالمية ؛كانت متوسطات مستوى الدقة

والوقت اللازم لحل المشكلة للطلبة من ذوي الأسلوب المعرفي " الاندفاع " أعلى من متوسطات الطلبة من ذوي الأسلوب المعرفي " التروي " ؛ وكانت الفروقات في ما بينهم ذات دلالة إحصائية.

دراسة عرايس(2002):

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالأسلوبين المعرفيين الاعتماد المجالي والتمييز التصوري والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (158) من طلاب الفرقة الأولى بكليتي القانون والآداب (تاريخ – إنجليزي – إعلام) بجامعة التحدي وكشف الدراسة عند النتائج التالية : لا توجد فروق دالة بين الطلاب ذوي وجهتي الضبط ، وذلك من حيث الأسلوب المعرفي ، الاعتماد المجالي والتميز التصوري والتحصيل الدراسي .لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث وذلك من حيث الأسلوب المعرفي الاعتماد المجالي والتمييز التصوري ، بينما وجدت فروق دالة بينهما في التحصيل الدراسي . لا توجد أثر دالة للتفاعل بين وجهة الضبط والجنس للطلاب ، وذلك من حيث الأسلوب المعرفي : الاعتماد المجالي والتميز التصوري والتحصيل الدراسي .

دراسة بلدية (2004) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الأسلوب المعرفي –الاستقلال –الاعتماد على المجال الإدراكي بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

وطبقت على عينة قوامها 139 تلميذ وتلميذة اشتقت بطريقة عشوائية من مدرسين ابتدائيين"فطيمة قدومي" "علي بوخلفة"، تتمثل خصائص العينة في الجنس (59 ذكور، 80 إناث)

واستخدم الباحث الأدوات التالية :

1. اختبار الأشكال المنظمة (الصورة الجمعية)لأنور محمد الشرقاوي.
2. اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لمحمد الفوبي محمد علي .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– هناك علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التلميذ من حيث كونه مستقلا أو معتمدا على المجال وبين عمليةالانتباه.

- هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المستقلين عن المجال والتلاميذ المعتمدين ****في عملية الانتباه .

- هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في إتباع الاستقلال عن المجال أو الاعتماد عليه.

دراسة الشهري (2004):

هدفت الدراسة إلى :الكشف عن الفرق بين ذوي صعوبات التعليم والعاديين في الأسلوب المعرفي التصوري والأسلوب المعرفي (اتساع/ ضيق) الفئة. الكشف عن درجة التفاعل بين مستوى صعوبة التعلم والأساليب المعرفية موضوع الدراسة في تأثيرها على التحصيل الدراسي لطلاب العينة المستخدمة .كما تهدف الدراسة إلى تشخيص الأساليب المعرفية لذوي صعوبات التعلم من أفراد عينة الدراسة الحالية .وتكونت عينة البحث من (204) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية :–مقياس الذكاء غير اللفظي الصورة (أ) مقياس الأسلوب المعرفي (اتساع/ ضيق) الفئة .مقياس الأسلوب التحليلي والأسلوب العلاقي. وأدت الدراسة إلى النتائج التالية:–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الأبعاد الأسلوبين الثلاثة (التحليلي)، و(العلاقي) و(اتساع/ ضيق) الفئة عند مستوى 0,01 لصالح الطلاب العاديين في أسلوب (اتساع/ ضيق) الفئة والأسلوب التحليلي ، ولصالح ذوي صعوبات التعلم في الأسلوب العلاقي. يوجد أثر دال إحصائياً لمستوى صعوبة التعلم على التحصيل الدراسي عند مستوى 0,001 لصالح العاديين.

لا يوجد أثر دال للتفاعل بين الأسلوب المعرفي (اتساع/ ضيق) الفئة وبين مستوى صعوبة التعلم لا يوجد أثر دال للتفاعل بين الأسلوب المعرفي (التحليلي/ العلاقي) وبين الأسلوب المعرفي (ضيق / اتساع) الفئة .

دراسة محجوب (2005):

تهدف هذه الدراسة على تحديد العلاقة بين أسلوب عرض المفاهيم في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل (خريطة المفاهيم . القائمة الثابتة . القائمة المنسدلة) والأسلوب المعرفي (الاستقلال/الاعتماد على المجال) ، وأثرها على التحصيل ، وزمن التعلم ، ومعدله؟ ، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية بينها ، حيث تكونت هذه العينة من (60) طالبا وطالبة مقسمين إلى ست مجموعات تجريبية منها ثلاث مجموعات تشمل طلابا مستقلين إدراكيا ، وثلاث مجموعات تشمل طلابا معتمدين إدراكيا .

ولقد أشارت أهم النتائج إلى أن التفاعل بين أسلوب عرض المفاهيم في برامج الوسائل المتعددة والأسلوب المعرفي له أثر دال إحصائيا على التحصيل ، ولكن ليس له أثر دال إحصائيا على زمن التعلم ، وأيضا ليس له أثر دال إحصائيا على معدل التعلم .

دراسة الهواري (2006):

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي) على التفكير الإبتكارى لدى عينة من الطالبات المراهقات قوامها 40 طالبة من طالبات الصف الأول والثالث الإعدادي بمدرسة النزهة بمصر الجديدة.

وقد تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين مجموعة الطالبات المعتمدات على المجال الإدراكي ومجموعة الطالبات المستقلات عن المجال الإدراكي، كما تم تطبيق مقياس التفكير الإبتكارى لتورانس .

وقد أسفر تحليل التباين عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات على مقياس التفكير الإبتكاري.

كما كشفت نتائج المعالجة الإحصائية T test عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المعتمدات على المجال الإدراكي والمستقلات عن المجال الإدراكي على مقياس التفكير الإبتكارى (الدرجة الكلية) وذلك لصالح المستقلات عن المجال الإدراكي.

كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في بعد المرونة وذلك لصالح المستقلات عن المجال الإدراكي.

كما توجد فروق دالة إحصائياً بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي فى بعد الطلاقة وذلك لصالح المستقلات عن المجال الإدراكي.

كما أسفرت التحليل عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في بعد الأصالة وذلك لصالح المعتمدات على المجال الإدراكي.

كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعتمدات والمستقلات عن المجال الإدراكي في بعد التفاصيل.

دراسة العمري (2007):

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والمسئولية الاجتماعية ، لدى عينة من طالبات كلية التربية بتخصصيها العلمي والأدبي بمحافظة جدة .

وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (400) من طالبات كلية التربية ، بمدينة جدة ، (200) طالبة من الأقسام الأدبية و(200) طالبة من الأقسام العلمية .

وقد استخدمت الباحثة مقياس تزاوج الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) .

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

1- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) في ضوء زمن الاستجابة وعدد الأخطاء والمسئولية الاجتماعية

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات الأسلوب المعرفي المتروي وذوات الأسلوب المعرفي المندفع في المسئولية الاجتماعية .

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام العلمية وطالبات الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) .

ثانيا : الدراسات التي تناولت التوتر النفسي:

دراسة جنكنز وكالهون Jenkins & Calhoun (1991):

هدفت الدراسة للتعرف على مصادر التوتر النفسي لدى معلمات مدارس التعليم العام في ولاية جورجيا الأمريكية، ومعرفة تأثير التوتر الناتج عن هذه المصادر، والمقارنة بين طريقتين في التدريب على التعامل مع التوتر (الطريقة الفردية، الطريقة الجماعية).

وتكونت عينة الدراسة من (124) معلمة، منهن (48) معلمة يعملن في المرحلة الابتدائية، (62) معلمة يعملن في المرحلة المتوسطة، (14) معلمة يعملن في المرحلة الثانوية.

كما استخدم الباحثان استبياناً من إعدادهما يتكون من جزأين: الجزء الأول لتقصي مصادر التوتر النفسي، والجزء الثاني لمعرفة مصادر التوتر النفسي.واستخدم الباحثان للوصول إلى نتائج الدراسة النسب المئوية، اختبار "ت". وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. وجد أن زيادة العبء، الضغط، عدم وجود حوافز من أهم مصادر التوتر في بيئة العمل.
2. كما وجد أن زيادة العبء، الضغط، العلاقات الشخصية مع الزوج أو الأبناء أو باقي أفراد الأسرة من أهم مصادر التوتر في المنزل.
3. كذلك وجد الإرهاق، الصداع، عدم القدرة على النوم من أهم الاستجابات الجسمية للتوتر.
4. وجد أيضاً أن الاكتئاب والقلق من أهم الاستجابات النفسية للتوتر.
5. كما وجد أيضاً أن تأجيل العمل من أهم الاستجابات السلوكية للتوتر.
6. كذلك أبانت الدراسة أن طريقة التدريب الفردية في التعامل مع التوتر أكثر فعالية من الطريقة الجماعية.

دراسة همشري (1991) :

هدفت هذه الدراسة ، بشكل أساسي إلى التعرف إلى مستوى درجة التوتر النفسي ومصادره لدى العاملين بالمكتبات الجامعية في الأردن . وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المكتبات الجامعية وعددهم (145) فردا وللإجابة عن أسئلة الدراسة ، استخدمت التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد

مجتمع الدراسة يعانون من درجة عالية نوعا ما من التوتر النفسي ، وتقع في أقصى نهاية الدرجة المتوسطة .

ودلت النتائج على أن المصادر التالية :الحوافز ، والإدارة ، وظروف العمل ، والمستفيدين على الترتيب ، هي أهم مصادر التوتر النفسي بالنسبة لهم .

ودلت نتائج الدراسة أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) في الشعور بالتوتر النفسي لدى أفراد مجتمع الدراسة تعزى إلى الجنس والتخصص والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة ونوع الدائرة التي يعملون بها.

دراسة حسين (1994) :

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المعلمين، ومعرفة تباين مستويات التوتر باختلاف المؤهل والخبرة والجنسية والمرحلة التي يعمل بها المعلم، ومعرفة أهم مصادر التوتر النفسي عند المعلمين.

وشملت عينة الدراسة (140) معلماً.واستخدم الباحث الأدوات التالية :

1. استبيان لقياس التوتر النفسي: إعداد سمير أبو مغلي.
2. استبيان لمصادر التوتر النفسي: إعداد جملس Gmelch، ترجمة عبد الرحمن الطريدي.

واستخدم الباحث للوصول إلى النتائج المتوسطة الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت"، تحليل التباين، التحليل التمييزي، تحليل الانحدار .وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1. وجد أن مستوى التوتر النفسي عند المعلمين كان متوسطاً.
2. كما وجد أنه لا توجد فروق جوهرية في مستوى التوتر النفسي تعزى إلى جنسية المعلم أو خبرته أو مؤهله أو المرحلة التي يعمل بها.
3. كذلك وجد أن أهم مصادر التوتر النفسي كانت عبء الدور، والروتين، والملل في العمل.

دراسة الشبح (1994) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشاد جمعي وبرنامج نشاط رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي .

واشتملت عينة الدراسة على (30) طالبا من طلبة الصفين التاسع والعاشر ، تم اختيارهم من بين الطلبة الذين يعانون من درجات عالية من التوتر النفسي بناء على مقياس التوتر النفسي.

واستخدم الباحث تحليل التباين في معالجته للنتائج .

وقد توصل الباحث في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1- ظهرت فروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والثانية من جهة ، وبين المجموعة الضابطة من جهة أخرى ، في خفض مستوى التوتر النفسي ، فيما يتعلق بالقياس القبلي، والقياس البعدي الأول ، وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين .

2- تساوت المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية من جهة، والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، في مستوى التوتر النفسي، فيما يتعلق، بالقياس البعدي الأول، والقياس البعدي الثاني (المتابعة).

3- تساوت المجموعة التجريبية الأولى، مع المجموعة التجريبية الثانية، في مستوى التوتر النفسي، فيما يتعلق بالقياس البعدي الأول، والقياس البعدي الثاني.

دراسة بكار (1995) :

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر الاسترخاء العضلي كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضبط وتقدير الذات.

وقد تألفت عينة الدراسة من (50) طالبا من طلبة الصفين التاسع والعاشر ، تم اختيارهم بناء على مقياس التوتر النفسي الذي أجرى لطلبة هذين الصفين، ثم وزعوا عشوائيا على مجموعتين، هما: مجموعة تجريبية مكونة من (25) طالبا. ومجموعة ضابطة مكونة من (25) طالبا.

وتم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على برنامج الاسترخاء العضلي لمدة ستة أسابيع، بمعدل ثماني جلسات لكل فرد، في حين لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أي نوع من هذا التدريب.

وقد استخدم الباحث أداتين في دراسته هذه ،هما:

مقياس روتر "لمركز الضبط"، ومقياس "قسوس" لتقدير الذات كاختبارات قبلية وبعدية، بتطبيقهما على كل من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة .

كما استخدم الباحث في دراسته اختبار تحليل التباين .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في القياس البعدي الأول ، والقياس البعدي الثاني (قياس المتابعة)، على مقياس "روتر" للضبط الداخلي – الخارجي ، ومقياس تقدير الذات.

2- ظهر تحسن كبير وملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية في تقديراتهم لذواتهم ، واتجاها أكثر نحو مركز الضبط الداخلي ، وذلك بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة .

3- أثبت برنامج الاسترخاء العضلي نجاحه في زيادة تقدير الذات ومركز الضبط .

دراسة أبو عيشة (1997) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في الضفة الغربية ، في ضوء متغيرات : الجنس والعمر وخبرة الإشراف أو الإدارة والمؤهل العلمي ومكان العمل (مدينة ، قرية) ومستوى المدرسة (أساسي، ثانوي) ونع المدرسة (مختلطة ، غير مختلطة) والمحافظة .

وتكونت عينة الدراسة من (28) مشرفا و (206) مديرا .

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية :

أ- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية للإجابة على السؤالين الأول والثاني .

ب-اختبار "ت" (T- test) للفرضيتان الأولى والثانية .

ت-اختباري (T-test) وتحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفرضيتان الثالثة والرابعة .

وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى ما يلي منها :

1- يتعرض المشرفون التربويون ذكورا وإناثا ومديرو ومديرات المدارس الحكومية الأساسية والثانوية في الضفة الغربية لدرجة عالية (مستوى عال) من التوتر النفسي المتمثل بردود الفعل الفسيولوجية والانفعالية والسلوكية والمعرفية .

2- المشرفات الإناث يعانين من التوتر النفسي الناتج عن عدم الرضا الوظيفي أكثر مما يعانيه المشرفون الذكور .

3- المشرفون التربويون الحاصلون على درجة الماجستير أكثر توترا من زملائهم الحاصلون على على درجة البكالوريوس .

4- لا يوجد تأثير لمتغيرات العمر والجنس ومكان العمل (مدينة ، قرية)ومستوى المدرسة (أساسية ، ثانوية) ونع المدرسة الثانوية مختلطة ، غير مختلطة) وخبرة الادارة والمؤهل العلمي ، على مصادر التوتر النفسي منفردة أو مجتمعة لدى مديرى المدارس،

دراسة الزبيدي (1997) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

1- مستوى التوتر النفسي لدى طلبة جامعة بغداد .

2- مستوى الفروق في التوتر النفسي وفق متغير الجنس (ذكور / إناث) 3- علاقة التوتر النفسي بفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد .

وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالب و طالبة من المرحلة الأولى ، وقد شكلت نسبة (1%) من مجتمع البحث الإحصائي (10507)، ومن كليتي (التربية الأولى/ ابن رشد) و(الآداب/ جامعة بغداد)، بواقع (51) عينة الذكور و (49) عينة الإناث .

ولقياس التوتر النفسي استخدمت الباحثة مقياس التوتر النفسي المكون من (90) فقرة مقسمة على ثلاثة مجالات (الجسمي ، النفسي ، الذهني) كل مجال يتكون من (30) فقرة .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

1- مستوى التوتر النفسي لعينة البحث اكبر من المتوسط النظري للمقياس وهذا يشير إلي أن طلبة الجامعة يعانون من التوتر النفسي

2-وجود فروق لصالح عينة الذكور إذ بلغ المتوسط الحسابي لعينة الذكور (166,941) وبانحراف معياري (16,23) بينما كان متوسط الإناث (160,714) وبانحراف معياري (14,821).

3- وجود علاقة ارتباطيه بين التوتر النفسي و فاعلية الذات ، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين (0.55) وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) ودرجة حرية (98).

دراسة بيوهانا Buehana (1998) :

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التوتر النفسي الناشئ عن العمل ومصادر مواجهة هذا التوتر من جهة وبين الأداء الوظيفي من جهة أخرى لدى مديري المدارس الأساسية والمتوسطة والثانوية في ولاية جورجيا الأمريكية، واشتملت عينة الدراسة على 107 مدير، وهو العدد الكلي للمديرين في المدارس الرئيسية، وقام الباحث باستخدام ثلاث استبيانات الأول لقياس التوتر النفسي والثاني لقياس مصادر مواجهة التوتر والثالث خصصه لنائب مدير المدرسة لتقييم أداء المدير. وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أنه لا توجد علاقة جوهرية بين التوتر النفسي ومصادر مواجهته من جهة وبين الأداء الوظيفي من جهة أخرى لدي المديرين. وحين عانى المديرين من مستويات مختلفة من التوتر النفسي تتراوح ما بين متوسطة ومنخفضة.

دراسة حداد ودحادحة (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي في حل المشكلات وبرنامج إرشاد جمعي في الاسترخاء العضلي على ضبط التوتر النفسي .تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من الصفين السابع والثامن من الذين يعانون من التوتر النفسي بناء على درجاتهم على مقياس التوتر النفسي، حيث اعتبرت درجاتهم قياسا قبليا. ثم وزعوا عشوائيا إلى ثلاثة مجموعات، مجموعة تجريبية أولى، وتلقى أفرادها التدريب على أسلوب حل المشكلات من خلال إرشاد جمعي، ومجموعة تجريبية ثانية تلقى أفرادها التدريب على أسلوب الاسترخاء العضلي من خلال إرشاد جمعي، ومجموعة ثالثة ضابطة. تم تدريب أفراد المجموعتين التجريبيتين لمدة عشر جلسات لكل مجموعة ،وبعد انتهاء المعالجة مباشرة أخذ القياس المباشر للمجموعات الثلاث، وبعد أسبوعين من انتهاء المعالجة أخذ القياس الآجل (الاحتفاظ) . وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

(∞=0.05) بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على اختبار كروسكال . واليس في القياس المباشر والقياس الآجل (الاحتفاظ) ولصالح المجموعتين التجريبيتين . كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس المباشر والآجل فيم يتعلق بانخفاض مستوى التوتر النفسي.

دراسة جودة (1998):

هدفت الدراسة للبحث عن العلاقة بين مستوى التوتر النفسي وبعض المتغيرات النفسية على عينة من مدرسي الثانوية . واشتملت الدراسة على عينة عددها 320 مدرس (222 ذكور _ 98 إناث). وقد استخدمت الباحثة عدة أدوات منها :

– مقياس التحكم والتركيز ، إعداد محمد إبراهيم عيد (1995).

– مقياس إثبات الشخصية، إعداد الباحث .

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

1- أن هناك علاقة ايجابية هامة بين مستويات التوتر (العالي – المتوسط – القليل) والسيطرة والتركيز .

2- هنا علاقة ايجابية هامة بين مستويات التوتر واثبات الشخصية .

3- هناك اختلافات إحصائية هامة بين المدرسين ذكورا أو إناثا في مستويات التوتر النفسي.

4- لا يوجد اختلافات هامة في مستويات التوتر بسبب الحالة الاجتماعية والعمر أو سنوات خبرة التدريس.

دراسة سواقد والطراونة (2000) :

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء درجة تعرض الأطفال في المجتمع الأردني لأشكال إساءة معاملة الطفل من قبل والديه من خلال عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك، واستقصاء أثر جنس الطفل والمستوى التعليمي لوالديه ومستوى دخل أسرت في ذلك وعرفة العلاقة بين درجة تعرض الطفل لأشكال الإساءة المختلفة ودرجة التوتر النفسي لديه .

وتكونت عينت الدراسة (230) طالبا وطالبة من الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال يتعرضون لأشكال الإساءة المختلفة بدرجة متوسطة ، كما بينت النتائج أن درجة الإساءة تزداد بانخفاض المستوى التعليمي للوالدين وتدني مستوى دخل

الأسرة ، كما أظهرت وجود علاقة قوة بين درجة تعرض الطفل لأشكال الإساءة ودرجة التوتر النفسي لديه .

دراسة علوان (2000) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ومصادر التوتر النفسي لدى مدربي الأندية الرياضية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (100) مدرباً تم اختيارهم بالطريقة العمدية من مجتمع الدراسة، وقد قام ببناء مقياس لمصادر ومستوى التوتر النفسي. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مدربي أندية الأردنية للألعاب الجماعية يعانون من التوتر النفسي بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دلالة إحصائية في مستوى التوتر النفسي تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، تصنيف المدرب) بينما لم تجد الدراسة فروق ذات دالة إحصائياً من حيث الخبرة ونوع اللعبة.

دراسة عبد الحق (2002) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية ، لتحقيق ذلك تكونت عينة الدراسة من (33) طالبا وطالبة، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة الذي يعانون من التوتر النفسي بناء على درجاتهم في مقياس التوتر النفسي ، وقد احتوى برنامج النشاط الرياضي على تمارين الجري وكرة الطائرة والقدم وقد استمر تطبيق البرنامج مدة خمسة أسابيع ، وبعد الانتهاء مباشرة من تطبيق البرنامج تم إعادة تطبيق مقياس التوتر النفسي .

وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أفراد المجموعة التجريبية في مستوى التوتر النفسي بعد أن تلقوا برنامجا رياضيا ، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند أفراد المجموعة الضابطة ، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المجموعة بمستوى التوتر النفسي كما لم تظهر فروق تعزى لمتغير الجنس ولم يظهر تفاعل بين الجنس والمجموعة .

دراسة عساف (2002) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التوتر والضغط النفسي ، ومجالاته الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية ، نتيجة للعدوان الإسرائيلي على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي النجاح الوطنية وبيرزيت خلال انتفاضة الأقصى. كما هدفت إلى معرفة أثر المتغيرات الديمغرافية (الجنس، وعدد أفراد الأسرة، ومكان السكن، والتعرض للإصابة أو الضرب أثناء الانتفاضة،

والسكن بالقرب أو البعد عن الأبحاث، والكلية والراتب، والخبرة ، والحالة الاجتماعية، والرتبة العلمية) على تفاوت في التوتر والضغط النفسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (225) عضو هيئة تدريس .

وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي:

1- أن الدرجة الكلية للتوتر النفسي عند أعضاء الهيئة التدريسية كانت عالية في الاعتبارات النفسية .

2- كأن هناك تفاوت في التأثير على مجالات التوتر والضغط النفسي الثلاثة .

3- وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في التوتر والضغط النفسي تبعا لمتغيرات (مكان السكن، والتعرض للإصابة أو الضرب أثناء الانتفاضة، والكلية ، والراتب).

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في التوتر والضغط النفسي تبعا لمتغيرات (الجنس، وعدد أفراد الأسرة ، بالقرب أو البعد عن الأحداث، والخبرة ، والحالة الاجتماعية ، والرتبة العلمية) ..

دراسة مصلح (2003) :

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر برنامج ارشادى جماعي نفسي للتدريب على حل المشكلات في خفض مستوى توتر النفسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي ، وقد تألفت عينة الدراسة من (40) طالبة من الصف التاسع الأساسي بمدرسة بنات البريج الإعدادية ، وزع أفراد المجموعة الى مجموعتين تجريبية وضابطة ، طبق على المجموعتين التجريبية والضابطة مقياس التوتر النفسي قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج مباشرة وبعد شهرين من انتهاء البرنامج ، لإجراء المعالجات الإحصائية استخدام تحليل التغاير.

ولقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طالبات المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة ($\infty = 0.05$) ، أما فيما يتعلق بمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج في خفض مستوى التوتر النفسي قامت الباحثة بتطبيق أداة التوتر النفسي على كل من المجموعة التجريبية والضابطة بعد شهرين من انتهاء البرنامج وقد أظهرت النتائج أن هناك فرقا ذو دلالة بين متوسطات الدرجات على مقياس التوتر النفسي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على استمرارية

تأثير البرنامج ، وخلصت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن البرنامج الإرشادي الجماعي للتدريب على حل المشكلات أثر في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي .

-هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في عملية الانتباه.

دراسة الأطرش ، وهاشم (2008) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مصادر التوتر النفسي لدى مدربي كرة القدم في الضفة الغربية والحلول المقترحة لها، وكذلك بيان تأثير كل من متغيرات الدرجة، الخبرة، العمر، المؤهل العلمي على مصادر التوتر النفسي للمدربين.

وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل والبالغ عددهم (50) مدرباً من المجتمع الأصلي البالغ عدده (62) مدرباً للدرجات الثلاثة (ممتازة، أولى، ثانية) حيث بلغت النسبة المئوية (%80.6).

وقد بينت الدراسة النتائج التالية: أن مدربي كرة القدم في الضفة الغربية يعانون من التوتر النفسي بدرجة كبيرة جداً، وأن أهم مصادر التوتر النفسي لدى المدربين مرتبة تنازلياً الحكام، والإمكانات، والجمهور، والإعلام، والظروف السياسية، والحوافز، واللاعبين، والإدارة، ويوصي الباحث اتخاذ العقوبات الصارمة من قبل اتحاد الكرة على الحكام الذين تثبت عدم نزاهتهم في التحكيم.

ثالثا: تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة تبين أن هناك اهتمام بموضوع الأساليب المعرفية لدى الباحثين في الدول العربية والأجنبية وخاصة في السنوات الأخيرة، حيث تمت دراسته من حيث علاقته بمتغيرات عديدة، فهناك عدة دراسات تناولت الأساليب المعرفية، وستقوم الباحثة بالتعليق على هذه الدراسات.

فمن حيث الهدف فقد كانت أغلب الدراسات تهدف إلى التعرف على الأسلوبين المعرفين (الاعتماد/ الاستقلال) و(التروي/ الاندفاع) وعلاقتهما ببعض المتغيرات منها المستوى التعليمي والتحصيلي للطلبة مثل دراسة هاسكينز وميكيني (Hskins & McKinney, 1976)، وباريت (Barrett, 1977)، و(الصواف، 1987)، و(جابر، 1984)، و(أحمد، 1990)، وايلين(Ellen,

1993)، و(الشمري، 1995)، و(عبد المجيد، 1997)، و(عبد الهادي، 1999)، و(الأحمد، 2001)، و(غنيم، 2002)، و(الشهري، 2004)، و(ومحجوب، 2005).

وكذلك هناك دراسات عدة تناولت هدفت التعرف على الأسلوبين المعرفين (الاعتماد/الاستقلال) و(التروي/ الاندفاع) وعلاقتهما ببعض المتغيرات المعرفية مثل التفكير والإنتباه وغيرها من المتغيرات المعرفية منها دراسة (فرير ، 1986)، و(عبد المقصود، 1991)، و(الشربيني ، 1992)، و(شريف، 1993)، و(الطهراوي، 1997)، و ريتشارد , Ritchardm 1998)، و (بلدية ، 2004) ، و(الهواري ، 2006)، و(العمري ، 2007).

ومن حيث العينة فقد تشابهت بعض الدراسات في اختيار عدد العينة لتطبيق المقاييس ففي بعض الدراسات طبقت على عينة قليلة العدد مثل دراسة باريت (Barrett , 1977) ، و(أحمد ،1990) ، و(عبد المقصود ، 1991) ، وايلين (Ellen, 1993) ، و(جواد ، 1998) ، وريتشارد (Ritchardm , 1998)، و(محجوب ، 2005) ، و(الهواري ، 2006) .

هناك بعض الدراسات طبقت المقاييس على عينة كبيرة ، مثل دراسة هاسكينز وميكيني (Hskins & McKinney, 1976) ، وليزاك (Lesiak , 1978) ، و(خضر، 2001) ، و(العمري، 2007) ، و(فرير ، 1986) ، و(الشمري ، 1995) ، و(عبد المجيد ، 1997)، و(عبد الهادي ، 1999) .

وباقي الدراسات كان عدد العينة متوسط فمنها دراسة (الصواف، 1987) ، و(جابر، 1984)، و(الشربيني، 1992) ، و(الأحمد ، 2001) ، و(عرايس، 2002) ، و(بلدبة، 2004).

أما من الناحية البيئة الدراسية فقد طبقت الدراسات في بيئات مختلفة منها البيئة الفلسطينية مثل دراسة (الطهراوي ، 1997) ، و(عبد الهادي) ، ومنها البيئة السعودية مثل دراسة (عبد المقصود، 1991) ، و(الشمري ، 1995) ، (العمري ، 2007) ، والبيئة المصرية (جابر، 1984) ، و(فرير ، 1986) ، و(الشربيني ، 1992) ، و(شريف ، 1993)، و(عبد المجيد ، 1997) ، و(جواد ، 1998) ، و(خضر، 2001) ، و(الهواري ، 2006) ، والبيئة الكويتية مثل دراسة (الصواف ، 1978) ، والبيئة الجزائرية مثل دراسة (بلدية ، 2004) ، والدراسات الأجنبية أغلبها في أمريكا وبريطانيا وكندا .

وبالرغم من تشابه الهدف الرئيس لمعظم الدراسات إلا أن المقاييس اختلفت فبعض الدراسات استخدمت اختبار الأشكال المتضمنة مثل دراسة (الصواف ، 1978) ، (جابر، 1984) ، و (احمد ، 1990) ، و (عبد المقصود، 1991) ، (الشربيني ، 1992) ، **و**(شريف ، 1993)،

و (الشمري ، 1995) ، و (الطهراوي ، 1997) ، و(جواد ، 1998) ، و (عبد الهادي)، و (عرايس، 2002) ، و (بلدية ، 2004) ، و(محجوب ، 2005) ، و (الهواري ، 2006) ، وهناك بعض الدراسات استخدمت مقياس تزاوج الأشكال المألوفة مثل دراسة هاسكينز وميكيني (Hskins & McKinney , 1976)، و باريت (Barrett , 1977) ، ودراسة (الصواف ، 1987) ، و(عبد الهادي) ، و (العمري ، 2007) ، وهناك بعض الدراسات استخدمت المقياسين لدراسة العلاقة بين كلا الأسلوبين (الاعتماد/الاستقلال) و(التروي/ الاندفاع) وبعض المتغيرات الأخرى مثل دراسة(فرير، 1986) و(عبد المجيد، 1997) .

أما من حيث النتائج فقد تشابهت العديد من الدراسات التي تشير إلى التنبؤ بالنجاح في الأداء التعليمي والتحصيلي من خلال الحكم عليهم في اختبار الأشكال المتضمنة وذلك بحصول الطلاب على درجات أعلى لصالح المستقلين عن المجال ، بينما حصول بعض الطلاب المعتمدين على درجات منخفضة في الاختبار مثل دراسة (الصواف، 1987) ، و (الشربيني ، 1992) ، **و**(شريف، 1993) ، و وايلين (Ellen, 1993) ، و (الشمري ، 1995) ، و (الطهراوي ، 1997)، و(عبد الهادي) ، و (الأحمد ، 2001) ، و (بلدية ، 2004) ، و (محجوب ، 2005).

وهناك دراسات تكون فيها درجات عينة الذكور المستقلين معرفيا أعلى من عينة الإناث المستقلين معرفيا وذلك تبعا للمتغيرات التي تناسب الذكور ، بينما يحصل العكس النتيجة السابقة تبعا للمتغيرات التي تناسب الإناث مثل دراسة (احمد ، 1990) ، و(عبد المقصود، 1991) ، و (عبد المجيد ، 1997) ، و (عرايس، 2002) ، و (الهواري ، 2006) .

كما تشابهت دراسات بين المتأملين والمندفعين حيث توجد فروق دالة إحصائيا بينهما لصالح المتأملين في بعض المتغيرات المعرفية مثل دراسة هاسكينز وميكيني (Hskins & McKinney, 1976) ، و باريت (Barrett , 1977)، و(فرير، 1986) ، و(العمري، 2007)، و(غنيم، 2002) .

وهناك دراسات لم توجد فروق دالة إحصائيا بين المتروين والمندفعين لمتغير الجنس مثل دراسة وليزاك (Lesiak, 1978)، **و**(جابر، 1984)، و(عرايس، 2002) .

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة استطاعت الباحثة أن تستفيد من بعض المقاييس مثل اختبار الأشكال المتضمنة واختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، كذلك استطاعت الباحثة ان تكون رؤية واضحة عن الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات .

ويلاحظ من العرض السابق ندرة في الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي على أن الباحثة لم تتوصل لأي دراسة _ على حد علمها _ في هذا الخصوص

ولكن تمكنت الباحثة من التوصل لبعض الدراسات التي تناولت التوتر النفسي والتي ستقوم الباحثة بالتعليق على هذه الدراسات.

فالدراسات التي تناولت التوتر النفسي قد تشابهت جميعها في الهدف وهو التعرف على مستوى التوتر النفسي مثل دراسة سيلر وبيرسون (Seiler & Pearson,1984) ، و (همشري ، 1991) ، و(الشبح ، 1994) ، و(الزبيدي ، 1997) ، و(جودة ، 1998) ، و (سواقد والطراونة، 2000) ، و(عبد الحق ، 2002) ، و(عساف ، 2002) ، و(مصلح ، 2003)، و(بكار ، 1995) ، و (حداد ودحادحة ، 1998).

وهناك أيضا دراسات سابقة جمعت بين مستوى التوتر النفسي ومصادره مثل دراسة (أبو مغلي، 1987) ، و جنكز وكالهون (Jenkins & Calhoun, 1991) ، و(حسين ،1994) ، و(أبوعيشة ، 1997) ، و بيوهانا (Buehana,1998) ، و(علوان ، 2000) ، و(الأطرش وهاشم، 2008) .

أما من ناحية اختيار العينة فقد تشابهت بعض الدراسات في أن حجم العينة كبير نوعا ما بالنسبة للدراسات الأخرى مثل دراسة (أبو مغلي ، 1987) وقد بلغ حجم العينة 425، أما دراسة (جودة ، 1998) كلن حجم العينة 320 ودراسة (أبو عيشة ، 1997) كان حجم العينة 234، وبعض الدراسات الأخرى كان حجم العينة أقل مثل دراسة (الزبيدي ،1997) فقد بلغ حجم العينة 100، ودراسة (الشبح ، 1994) بلغ حجم العينة 30 ، ودراسة (بكار ، 1995) بلغ حجم العينة 50 ، وكذلك دراسة (عبد الحق ، 2002) بلغ حجم العينة 33 طالب.

أما من حيث الأدوات فبعض الدراسات استخدمت مقياس التوتر النفسي مثل دراسة سيلر وبيرسون (Seiler & Pearson,1984) ، (همشري ، 1991) ، ودراسة (الشبح ، 1994)، ودراسة (بكار ، 1995) ، ودراسة (الزبيدي ،1997) ، ودراسة (جودة ، 1998)، ودراسة (سواقد والطراونة، 2000)، دراسة (عبد الحق ، 2002) ، دراسة (مصلح، 2003).

وبعض الدراسات استخدم مقياس التوتر النفسي ومصادره مثل دراسة (أبو مغلي ، 1987) ، ودراسة و جنكز وكالهون (Jenkins & Calhoun, 1991) ، (حسين ،1994) ، و(أبو عيشة ، 1997)، و بيوهانا (Buehana,1998) ، و(علوان ، 2000) ، و(الأطرش وهاشم ، 2008) .

وقد تشابهت الدراسات أيضا في النتائج أن هناك مستوى عالي من التوتر النفسي، وفي دراسات أخرى كانت هناك برامج إرشادية أدت إلى خفض مستوى التوتر النفسي وصادره.

وعموما فقد عزز الاطلاع على الدراسات سابقة الذكر وغيرها دافعية الباحثة لإجراء هذه الدراسة في البيئة الفلسطينية التي لم تنل الاهتمام الكافي في مجال البحوث التربوية والنفسية نظرا للظروف السياسية وعدم الاستقرار أثناء فترة الاحتلال الإسرائيلي لقطاع غزة .

وقد توخت الباحثة ألا تكون دراستها تكرارا أليا أو صورة معادة لأى من الدراسات التي سبق عرضها.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- المعالجة الإحصائية.
- خطوات الدراسة.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً شاملاً لإجراءات الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة، ويتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة، وبناء وتصميم الأدوات، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والتحقق من صدق وثبات الأدوات، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

أولا: منـهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية علي المنهج الوصفي الذي يعني ما هو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع ومن ثم تحليلها وتفسيرها حيث يستخدم في هذا المنهج أساليب القياس والتصنيف والتفسير واستنتاج العلاقات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث وتحليلها للوصول الي إدراك طبيعتها والمحاولة في وضع الحلول التي تساهم في حلها.

ثانيا : مجتمع الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من طلاب وطالبات كلية العلوم و قسم الارشاد بكلية التربية بجامعة (الاقصى – الاسلامية) للعام الدراسي 2009 –2010 .

ثالثا: عينـة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من :

ا- العينـة الاستطلاعية: Pilot Sample

حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (40) طالبة من الجامعة الإسلامية، وذلك للتحقق من صدق وثبات الأداة ، وقد اختارت الباحثة العينة بطريقة عشوائية .

2- العينة الفعلية للدراسة: Actual Sample

حيث تم اختيار العينة بنسبة (10%) من المجتمع الأصلي، وتكونت عينة الدراسة من (229) طالب وطالبة من كلية العلوم وقسم الارشاد في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بغزة حيث كانت خصائص العينة كالتالي:

جدول(1)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة المئوية
الإسلامية	128	%55.9
الأقصى	101	%44.1
المجموع	229	%100

من خلال الجدول السابق يتضح ان 55.9% من افراد العينة ينتمون الي الجامعة الاسلامية، و 44.1% من افراد العينة ينتمون الي جامعة الاقصى.

جدول(2)

يوضح توزيع افراد العينة حسب نوع الجنس

نوع الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	80	%34.9
انثي	149	%65.1
المجموع	229	%100

من خلال الجدول السابق يتضح ان 65.1% من افراد العينة اناث، و 34.9% من افراد العينة ذكور.

جدول(3)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الأكاديمي

المستوى الأكاديمي	التكرار	النسبة المئوية
الأول	41	%17.9
الثاني	41	%17.9
الثالث	74	%32.3
الرابع	73	%31.9
المجموع	229	%100

من خلال الجدول السابق يتضح أن 32.3% من أفراد العينة في المستوى الثالث، و 31.9% من أفراد العينة في المستوى الرابع، و 17.9% من أفراد العينة في المستوى الأول أو المستوى الثاني.

جدول(4)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص العلمي

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	111	%48.5
أدبي	118	%51.5
المجموع	229	%100

من خلال الجدول السابق يتضح أن 51.5% من أفراد العينة تخصصهم أدبي، و 48.5% من أفراد العينة تخصصهم علمي.

مبررات اختيار عينة الدراسة:

1- نظرا لأهمية المرحلة العمرية لعينة البحث وهم طلبة الجامعات الفلسطينية والذين هم شريحة مهمة في المجتمع .

2- أهمية هذه المرحلة من مراحل التعليم في تحديد وتخطيط المستقبل المهني

وقد اختارت الباحثة الجامعتين (الإسلامية و الأقصى)، لكون الباحثة تستطيع تطبيق أدوات الدراسة لدراستها في الجامعة ولقرب جامعة الأقصى منها، وبذلك يمكنها أن تعمم النتائج على جميع طلبة الجامعات ، وذلك لأن النسيج الاجتماعي الديمغرافي والثقافي والسياسي والاقتصادي متقارب ومتشابه بدرجة كبيرة .

ثانيا: أدوات الدراسة:

حيث أن الدراسة الحالية تقوم بدراسة أسلوبين معرفيين (الاستقلال الإدراكي) وأسلوب (التروي/ الاندفاع) وعلاقته بالتوتر النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بغزة واعتمدت الدراسة على أدوات رئيسة هي:

* مقياس الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) (الاستقلال الإدراكي) من إعداد اولتمان، راكسن ويتكن، واعدة باللغة العربية الشرقاوي الخضري الشيخ لقياس الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) (الاستقلال / الاعتماد).

* مقياس تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي 1985م لقياس الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).

* مقياس التوتر النفسي من إعداد مجدي عبد الكريم حبيب.

1- اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) : Embedded Figures Tests

والذي أعده أولتمان Oltman وراسكن Raskin وويتكن Witkin ، ومن إعداد الشرقاوي والشيخ (1989) .

واختبار الأشكال المتضمنة من الاختبارات الأدائية يتطلب اكتشاف معالم شكل بسيط غير واضح داخل شكل معقد ،ويحتوي هذا الاختبار على (18) شكلا من هذا النوع وهو اختبار سريع يستغرق تطبيقه حوالى نصف ساعة مع اعطاء التعليمات ويحتوي هذا الاختبار على

ثلاثة أقسام رئيسية هي:

- **القسم الأول:** وهو قسم للتدريب، ويتكون من سبع فقرات سهلة.

- **القسم الثاني:** ويتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها .

- **القسم الثالث:** ويتكون من تسع فقرات أيضا متدرجة في الصعوبة، وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار.

وكل فقرة من الأجزاء الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معينا، ويطلب من المفحوص أن يحدد بالقلم الرصاص حدود الشكل البسيط ، ولقد وضعت جميع الاشكال البسيطة على الصفحة الأخيرة وروعي في تنظيم الاختبار ألا يستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط والمعقد في وقت واحد كما أعدت للاختبار تعليمات بسيطة مع بعض الأمثلة التي توضح طريقة الإجابة بالإضافة الى القسم الخاص بالتدريب (الشرقاوي والشيخ ، 1989 : 6-7) .

اما عن الخصائص السيكومترية للاختبار فقد كانت كالتالي :

صدق الاختبار :

لقد أجريت بعض الدراسات لتحديد صدق الاختبار في صورته الأجنبية ، وقد اعتمدت هذه الدراسات على محك آخر خارجي من الاختبارات الأخرى التي يشيع استخدامها في قياس الاستقلال الادراكي مثل اختبار المؤشر والإطار ، واختبار تعديل الجسم .

اختبار المؤشر والاطار : Rod and Frame Test

وهو عبارة عن اطار مربع مضيء بداخله مؤشر مضيء أيضا ، ويتم اجراء الاختبار في غرفة مظلمة ، حيث يقدم المؤشر والاطار للفرد وكلاهما في وضع مائل ، ويطلب من الفرد ان يعدل من ضع المؤشر بحيث يصبح في وضع رأسي بينما يبقى الاطار في وضعه الأصلي المائل بدون تغيير (الشرقاوي ، 1986 : 90)

اختبار تعديل الجسم : Body Adjustment Test

يسمى هذا الاختبار باختبار الغرفة المائلة أو الكرسي المائل، ويهدف هذا الموقف الاختباري إلى معرفة كيفية إدراك الفرد لموضع جسمه في الفراغ والبيئة المحيطة به وعلاقته بالتعامد، ويتكون هذا الاختبار من حجرة صندوقية الشكل، ومحمولة على كرسي دائري، ويمكن تحريكها منه لتميل يمينا أو يساراً، وفي داخلها كرسي يجلس عليه المفحوص، ويمكن تحريك هذا الكرسي بواسطة الفاحص يميناً أو يساراً بشكل مستقل عن الغرفة . ويقوم الفاحص بتحريك الكرسي بنفسه، ومن خلال يد مخصص لذلك حتى يصل إلى الوضع الذي يظن أنه قائم وعمودي (الشرقاوي، 1995 : 89).

أولا: صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي، حيث طبق على عينة استطلاعية قوامها 40 طالبة، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية له بين (0.344 – 0.632) وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى 0.05، مما يؤكد اتساق فقرات الاختبار مع المجموع الكلى لدرجاته، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS **والجدول التالي يوضح ذلك:**

جدول رقم (5)

يوضح معامل ارتباط كل استجابة فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.344	دالة عند 0.05	**8**	0.471	دالة عند 0.01	**15**	0.571	دالة عند 0.01	**22**	0.495	دالة عند 0.01
2	0.521	دالة عند 0.01	**9**	0.561	دالة عند 0.01	**16**	0.493	دالة عند 0.01	**23**	0.562	دالة عند 0.01
3	0.547	دالة عند 0.01	**10**	0.632	دالة عند 0.01	**17**	0.445	دالة عند 0.01	**24**	0.474	دالة عند 0.01
4	0.513	دالة عند 0.01	**11**	0.507	دالة عند 0.01	**18**	0.534	دالة عند 0.01	**25**	0.385	دالة عند 0.05
5	0.497	دالة عند 0.01	**12**	0.617	دالة عند 0.01	**19**	0.475	دالة عند 0.01			
6	0.398	دالة عند 0.05	**13**	0.538	دالة عند 0.01	**20**	0.535	دالة عند 0.01			
7	0.578	دالة عند 0.01	**14**	0.482	دالة عند 0.01	**21**	0.584	دالة عند 0.01			

يتضح من الجدول السابق أن فقرات الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الباحثة بترتيب درجات عينة التقنين ترتيباً تنازلياً في الاختبار، وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين علوي وسفلى، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطرفين ثم حساب قيمة " ت " بين الطرفين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6)

يوضح صدق الاستبانة باستخدام المقارنة الطرفية

المؤشر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
علوي	24	46.292	1.267	8.666	دالة عند 0.01
سفلي	16	42.875	1.147		

ويتضح من الجدول السابق أن الاستبانة تتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوى والضعيف، مما يعنى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثانيا: ثبات الاستبانة:

1- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة باستخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (40) طلبة لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للاختبار وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.685) وأن معامل الثبات بعد التعديل (0.813) وهذا يؤكد أنا الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات للاستبانة، حيث حصل على قيمة الفا كرونباخ (0.794) وهذا يدل على أن الاختبار تتمتع بدرجة جيدة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

3- معامل السهولة ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز

تحليل مفردات الاختبار: وهو تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية قوامها (40) اربعون طالبة وذلك بغرض تحديد صعوبات المفردات والتعرف على مدى مناسبتها وحساب معاملات السهولة والصعوبة، وقد تم استخدام المعادلة التالية لحساب معامل السهولة :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{الإجابة الصحيحة للسؤال (المفردة)}}{\text{الإجابة الصحيحة + الإجابة الخاطئة}} = \frac{\text{ص}}{\text{ص + خ}}$$

حيث ص = عدد الإجابات الصحيحة ، خ = عدد الإجابات الخاطئة

والعلاقة بين السهولة والصعوبة علاقة عكسية بمعنى أن مجموعهم يساوى الواحد الصحيح أى أن: معامل السهولة = 1 – معامل الصعوبة ، معامل الصعوبة = 1 – معامل السهولة ، وبناء على ما سبق تم أيضا حساب معامل السهولة لمفردات الاختبار ككل وكان مساويا 0.50.

جدول رقم (7)

يوضح معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	1.000	0.000	10	0.325	0.675	19	0.825	0.175
2	1.000	0.000	11	0.650	0.350	20	0.725	0.275
3	1.000	0.000	12	0.900	0.100	21	0.975	0.025
4	1.000	0.000	13	0.700	0.300	22	0.750	0.250
5	1.000	0.000	14	0.750	0.250	23	0.750	0.250
6	1.000	0.000	15	0.875	0.125	24	0.875	0.125
7	1.000	0.000	16	0.567	0.433	25	0.675	0.325
8	0.925	0.075	17	0.725	0.275			
9	0.475	0.525	18	0.600	0.400			

من الجدول السابق يتضح أن معامل السهولة لمفردات الاختبار تتراوح ما بين (0.325–1)، ومعامل الصعوبة يتراوح ما بين (0– 0.675).

ولحساب تمييز مفردات الاختبار تم استخدام معادلة التباين والتى تنص على أن:

التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة ، والجدول التالي يوضح معاملات التميز لمفردات الاختبار.

جدول رقم (8)

يوضح معامل التمييز للاختبار

م	التمييز	م	التمييز	م	التمييز
1	0.000	10	0.219	19	0.144
2	0.000	11	0.228	20	0.199
3	0.000	12	0.090	21	0.024
4	0.000	13	0.210	22	0.188
5	0.000	14	0.188	23	0.188
6	0.000	15	0.109	24	0.109
7	0.000	16	0.246	25	0.219
8	0.069	17	0.199		
9	0.249	18	0.240		

من خلال الجدول السابق يتضح أن أسئلة الاختبار المعرفي ذات قوة تمييز مناسبة وهي تتراوح ما بين (0 – 0.249).

2- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة:

يمثل الاختبار الحالي صورة جيدة من اختبارات الأشكال المألوفة لقياس أسلوب الاندفاع مقابل التروي المعرفي ويتكون الاختبار من 13 مفردة لأشكال مألوفة في الحياة والمفردتين الأولين فيه الرجل العجوز والكتاب هما لتدريب المفحوص على طريقة الإجابة على الاختبار وذلك قبل البدء في اخذ نتائج على المفردات الأخرى وتتكون كل مفردة من تسعة أشكال شكل يوجد بمفردة على الصفحة اليمني ويسمي بالشكل المعياري وثمانية أشكال على الصفحة اليسرى وتسمي بالبدائل تشبه الشكل المعياري ولكن تختلف في بعض النقاط الدقيقة ما عدا شكل واحد منها فانه لا يحتوى على أي اختلاف عن الشكل المعياري وهو ما يسمي بالإجابة الصحيحة والمطلوب من المفحوص أن يشير إليه في كل مفردة هذا ويختلف مكان أو رقم الإجابة الصحيحة في كل مفردة

عن المفردة الأخرى لخلق نوع من العشوائية والتي لا تعطى للمفحوص نوعا من سهولة الوصول إلى الإجابة الصحيحة مما يؤثر على دقة النتائج وقد اعد الفرماوي ورقة إجابة تحتوى على بيانات المفحوص الشخصية وأماكن الرصد درجة المفحوص على كل من متغير الكمون وعدد الأخطاء وأيضا تحتوى على أرقام الإجابات الصحيحة لسهولة معرفتها بواسطة الفاحص مع العلم بان ورقة الإجابة لايطلع عليها المفحوص.

أما عن الخصائص السيكومترية للاختبار فقد كانت كالتالي :

يعتبر هذا الاختبار صورة جديدة من اختبار مطابقة الأشكال المألوفة ، والذى أعده كاجان (1964) والذي كان الاختبار الأوحد لقياس هذا البعد ، حيث كان يقيس متغيرين حساسين لهذا البعد هما الزمن الذي يمر على المفحوص قبل الاستجابة الأولى للأشكال البديلة ، سواء كانت هذه الاستجابة صحيحة أم خاطئة ، وتسمى بفترة كمون الاستجابة Latency ، والمتغير الآخر هو عدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في سبيل الوصول للحل الصحيح تعبر عن الدقة Accuracy . وقد قام الفرماوي بإعادة بناء الاختبار ليلائم البيئة المصرية من جهة ، ومن جهة أخرى لمحولة حل بعض المشكلات القياسية الخاصة به ، منها أن يصبح ملائم لمستوى أعمار عالية فوق 12 سنة ، وقد أطلق على هذه الصورة للاختبار اختبار تزاوج الأشكال المألوفة تميزا له عن الصورة الأصلية لاختبار كاجان ورمز لهذا الاختبار ت.أ.م (الفرماوي ، 1985: 12)

طريقة تصحيح اختبار أسلوب التروي والاندفاع:

أولا: الزمن

قامت الباحثة بتقسيم الزمن الي ثلاث أقسام واخذ كل قسم درجة بمعني أن الزمن السريع اخذ الدرجة رقم 1 وان الزمن الكافي اخذ الدرجة 2 والزمن البطئ (الطويل) اخذ الدرجة 3

الزمن	الترميز
سريع	1
كافي	2
بطئ	3

ثانيا: الدرجة:

قامت الباحثة بتقسيم الدرجة الى قسمين قسم إجابة صحيحة واخذ الدرجة 1 والإجابة الخاطئة بالدرجة (0).

الإجابة	الترميز
صحيحة	1
خاطئة	0

وبعد ذلك قامت الباحثة بترميز التالي

	الترميز
الوقت الكافي والإجابة صحيحة	6
الوقت بطئ والإجابة صحيحة	5
الوقت سريع والإجابة صحيحة	4
الوقت كافي والإجابة خاطئة	3
الوقت بطئ والإجابة خاطئة	2
الوقت سريع والإجابة خاطئة	1

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الباحثة بترتيب درجات عينة التقنين ترتيباً تنازلياً في الاختبار، وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين علوي وسفلى، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطرفين ثم حساب قيمة " ت " بين الطرفين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (9)

يوضح صدق عدد الأخطاء وزمن الاستجابة باستخدام المقارنة الطرفية

	المؤشر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
عدد الأخطاء	علوي	20	9.350	1.039	9.532	دالة عند 0.01
	سفلي	20	5.250	1.618		
زمن الاستجابة	علوي	19	23.587	1.855	8.213	دالة عند 0.01
	سفلي	21	19.151	1.559		

ويتضح من الجدول السابق أن عدد الأخطاء وزمن الاستجابة تتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوى والضعيف، مما يعنى أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية حيث تم تجزئة أشكال المقياس إلى أشكال فردية وزوجية ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل منهما بمعادلة جتمان والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(10)

يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة

المتغير	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
زمن الاستجابة الاولى	0.695	جتمان= 0.735
عدد الاخطاء	0.627	جتمان= 0.679

من هذا الجدول نلاحظ:

قيمة معامل الثبات بالنسبة لزمن الاستجابة جيد حيث بلغ معامل الفاكرونباخ 0.695 والتجزئة النصفية 0.735 مما يطمئن الباحثة لاستخدامه.

قيمة معامل الثبات بالنسبة لعدد الاخطاء تعتبر جيدة حيث بلغ معامل الفاكرونباخ 0.627 والتجزئة النصفية 0.679 مما يطمئن الباحثة عند استخدامه.

ثانيا: ثبات الاستبانة:

1- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (40) طلبة لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للاختبار وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.712) وأن معامل الثبات بعد التعديل (0.832) وهذا يؤكد أنا الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات للاستبانة، حيث حصل على قيمة الفا كرونباخ (0.801) وهذا يدل على أن الاختبار تتمتع بدرجة جيدة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

معامل السهولة ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز

تحليل مفردات الاختبار: وهو تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية قوامها (40) اربعون طالبة وذلك بغرض تحديد صعوبات المفردات والتعرف على مدى مناسبتها وحساب معاملات السهولة والصعوبة، وقد تم استخدام المعادلة التالية لحساب معامل السهولة :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{الإجابة الصحيحة للسؤال (المفردة)}}{\text{الإجابة الصحيحة + الإجابة الخاطئة}} = \frac{\text{ص}}{\text{ص + خ}}$$

حيث ص = عدد الإجابات الصحيحة ، خ = عدد الإجابات الخاطئة

والعلاقة بين السهولة والصعوبة علاقة عكسية بمعنى أن مجموعهم يساوى الواحد الصحيح أى أن:

معامل السهولة = 1 – معامل الصعوبة، معامل الصعوبة = 1 – معامل السهولة ، وبناء على ما سبق تم أيضا حساب معامل السهولة لمفردات الاختبار ككل وكان مساويا 0.50.

جدول رقم (11)

يوضح معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	0.675	0.325	8	0.550	0.450
2	0.275	0.725	9	0.400	0.600
3	0.325	0.675	10	0.350	0.650
4	0.350	0.650	11	0.425	0.575
5	0.450	0.550	12	0.550	0.450
6	0.425	0.575	13	0.450	0.550
7	0.475	0.525			

من الجدول السابق يتضح أن معامل السهولة لمفردات الاختبار تتراوح ما بين (0.275 – 0.675) ، ومعامل الصعوبة يتراوح ما بين (0.325 – 0.725).

ولحساب تمييز مفردات الاختبار تم استخدام معادلة التباين والتي تنص على أن:

التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة ، والجدول التالى يوضح معاملات التميز لمفردات الاختبار.

جدول رقم (12)

يوضح معامل التمييز للاختبار

م	التمييز	م	التمييز
1	0.219	8	0.248
2	0.199	9	0.240
3	0.219	10	0.228
4	0.228	11	0.244
5	0.248	12	0.248
6	0.244	13	0.248
7	0.249		

من خلال الجدول السابق يتضح أن أسئلة الاختبار ذات قوة تمييز مناسبة وهي تتراوح ما بين (0.199 – 0.249).

3- مقياس التوتر النفسي:

تم استخدام مقياس التوتر النفسي من إعداد د.مجدي عبد الكريم حبيب للأعراض المرتبطة بالتوتر النفسي وقد تكونت من (31) فقرة ويتكون هذا المقياس من خمس أبعاد:

1- البعد الانفعالي: جرح الإحساس بسهولة، الشعور بالحزن والاكتئاب، الحساسية الشديدة، سرعة البكاء، ويتكون البعد من 10 فقرات.

2- البعد الفسيولوجي: صداع تصبب العرق تزايد ضربات القلب احمرار الوجه مغص، ويتكون البعد من 6 فقرات.

3- البعد النفسي: ويتكون البعد من 6فقرات.

4-البعد المعرفي: ضعف الانتباه، والتركيز، النسيان، والتردد، يتكون البعد من 4 فقرات.

5- البعد السلوكي: قضم الأظافر، إيذاء الآخرين، إيذاء النفس، الهروب من المواقف، يتكون البعد من 3 فقرات.

جدول (13)

يوضح ترميز استجابات فقرات الاستبانة باستخدام برنامج SPSS

الاستجابات	العدد الفقرات	معارض تماما	معارض	موافق	موافق تماما
موجبة	22	1	2	3	4
سالبة	9	4	3	2	1

أولا: صدق الاتساق الداخلي:

وقد تم التحقق من صدق اتساق الداخلي للاستبانة وذلك بتطبيقها علي عينه استطلاعيه بلغت 40 طالبة وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقره من فقرات الاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (14)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات استبانه التوتر النفسي مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.315	دالة عند 0.05	9	0.506	دالة عند 0.01	17	0.684	دالة عند 0.01	25	0.575	دالة عند 0.01
2	0.312	دالة عند 0.05	10	0.307	دالة عند 0.05	18	0.527	دالة عند 0.01	26	0.658	دالة عند 0.01
3	0.499	دالة عند 0.01	11	0.435	دالة عند 0.01	19	0.360	دالة عند 0.05	27	0.527	دالة عند 0.01
4	0.570	دالة عند 0.01	12	0.302	دالة عند 0.05	20	0.327	دالة عند 0.05	28	0.540	دالة عند 0.01
5	0.602	دالة عند 0.01	13	0.550	دالة عند 0.01	21	0.331	دالة عند 0.05	29	0.450	دالة عند 0.01
6	0.305	دالة عند 0.05	14	0.572	دالة عند	22	0.319	دالة عند	30	0.538	دالة عند 0.01

					0.01			0.05			
7	0.581	دالة عند 0.01	15	0.576	دالة عند 0.01	23	0.316	دالة عند 0.05	31	0.309	دالة عند 0.05
8	0.309	دالة عند 0.05	16	0.318	دالة عند 0.05	24	0.560	دالة عند 0.01			

يتضح من الجدول السابق أن فقرات استبانه التوتر النفسي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، وهذا يؤكد أن استبانه التوتر النفسي تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ثانيا: صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

قامت الباحثة بترتيب درجات عينة التقنين ترتيباً تنازلياً في الاستبانة، وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين علوي وسفلى، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطرفين ثم حساب قيمة " ت " بين الطرفين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15)

يوضح صدق الاستبانة باستخدام المقارنة الطرفية

المؤشر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
علوي	17	77.411	7.484	8.216	دالة عند 0.01
سفلي	23	60.913	5.230		

ويتضح من الجدول السابق أن الاستبانة تتمتع بالقدرة على التمييز بين المستويين القوى والضعيف، مما يعنى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثالثا: صدق العاملي:

ولجعل العوامل أكثر نقاءً ووضوحا رأت الباحثة جعل الحد الأدنى للتشبع 0.35 ومن ثم يمكن تسمية الأبعاد وتوضيح البنود التي تتشبع بها على النحو التالي:

جدول (16)

يوضح التشبعات على العامل الأول (البعد الانفعالي)

الفقرات	التشبع
غالبا ما اصف نفسي بالفشل.	0.682
غالبا ما يشعر الناس غير متوافق سوي.	0.670
اغلب الناس يتحملونني.	0.433

غالبا ما اشعر بالحزن والاكتئاب.	0.577
يصعب على ان اركز في قراءة شئ ما اطول من مقالة في جريدة.	0.535
نادرا ما افكر جيدا في التفصيل قبل ان اتصرف.	0.594
من الصعب على ان اتحدث لجمهور كبير.	0.811
تخمد همتي وعزيمتي بسهولة	0.612
لا يعتمد على ولا اتحمل المسئولية.	0.401
انسحب من بعض المواقف عندما يتحتم على ان اتحدث لمجموعة	0.747
الجذر الكامن	4.708
النسبة المئوية للتباين	15.188

من خلال الجدول السابق يتضح ان العامل الاول (البعد الانفعالي) يستوعب 15.188% من التباين الكلي للعامل الاول ويتشبع بالبنود الموضحة في الجدول السابق.

جدول (17)

يوضح التشبعات على العامل الثاني (البعد الفسيولوجي)

الفقرات	التشبع
عادة أتصرف بسرعة.	0.828
تتغير حالتي المزاجية وتتقلب بسهولة.	0.654
لست لطيفا مع الناس الذين لا احبهم.	0.512
اشعر احيانا بانني لست جيدا (على ما يرام)	0.725
تتغير اهتماماتي بسرعة من شئ لاخر.	0.613
انا مندفع تجاه اغلب الاشياء	0.516
الجذر الكامن	3.340
النسبة المئوية للتباين	10.774

من خلال الجدول السابق يتضح ان العامل الثاني (البعد الفسيولوجي) يستوعب 10.774% من التباين الكلي للعامل الثاني ويتشبع بالبنود الموضحة في الجدول السابق.

جدول (18)

يوضح التشبعات في العامل الثالث(البعد النفسي)

الفقرات	التشبع
لا اكون متقلبا بسهولة	0.530
استمتع بقراءة الكتب	0.709
يصعب على ان اركز في قراءة شئ ما اطول من مقالة في جريدة.	0.528
نادرا ما اكون عصبي المزاج.	0.580
اكون مكتئبا عندما اكون وحدي.	0.454
لدى قدر كبير من ضبط النفس او التحكم في ذاتي.	0.633
الجذر الكامن	2.877
النسبة المئوية للتباين	9.280

من خلال الجدول السابق يتضح ان العامل الثالث (البعد النفسي) يستوعب 9.280% من التباين الكلي للعامل الثالث ويتشبع بالبنود الموضحة في الجدول السابق.

جدول(19)

يوضح التشبعات في العامل الرابع(البعد المعرفي)

الفقرات	التشبع
استطيع بسهولة تكوين علاقة صداقة اصدقاء.	0.755
اتخذ موقف القائد في المجموعة عندما يلزم عمل شئ ما.	0.578
اشعر عادة بانني لدى مشكلات اكثر من الاخرين.	0.577
احب ان اخطط بدقة في عملي قبل تنفيذ أي عمل.	0.496
الجذر الكامن	2.869
النسبة المئوية للتباين	9.254

من خلال الجدول السابق يتضح ان العامل الرابع (البعد المعرفي) يستوعب 9.254% من التباين الكلي للعامل الرابع ويتشبع بالبنود الموضحة في الجدول السابق.

جدول (20)

يوضح التشبعات في العامل الخامس (البعد السلوكي)

الفقرات	التشبع
عندما اكون في مجموعة تناقش مشكلة لا اتحدث كثيرا.	0.802
غالبا ما اتوتر وانزعج حتى عندما لا يوجد سبب لذلك.	0.749
لا احب المناقشات الحديث عن المشكلات الخطيرة اوالشئون العالمية.	0.723
الجذر الكامن	2.827
النسبة المئوية للتباين	9.120

من خلال الجدول السابق يتضح ان العامل الخامس (البعد السلوكي) يستوعب 9.120% من التباين الكلي للعامل الخامس ويتشبع بالبنود الموضحة في الجدول السابق.

جدول (21)

جدول يوضح الأبعاد وعدد الفقرات التي ينتمي إليها البعد

م	الأبعاد	عدد الفقرات	رقم الفقرات
1	البعد الانفعالي	10	5، 15، 16، 17، 18، 20، 24، 26، 27، 30
2	البعد الفسيولوجي	6	2، 3، 8، 11، 14، 25
3	البعد النفسي	6	9، 10، 18، 19، 28، 31
4	البعد المعرفي	4	1، 4، 7، 29
5	البعد السلوكي	3	12، 13، 22

ثانيا: ثبات الاستبانة:

1- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (40) طلبة لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للمقياس وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.731) وأن معامل

الثبات بعد التعديل (0.845) وهذا يؤكد أنا الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات للاستبانة ، حيث حصل على قيمة الفا كرونباخ (0.845) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة المعالجات والأساليب الإحصائية عند التحليل باستخدام برنامج SPSS:

1. التكرارات والنسب المئوية.
2. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي.
3. معامل الارتباط لمعرفة العلاقة بين متغيرين رقمين.
4. اختبار "Independent t test" لمعرفة الفروق بين متغيرين احدهما متغير رقمي والاخر نوعي ذو اتجاهين.
5. اختبار "ف" التحليل التباين الاحادي One Way ANOVA لمعرفة الفروق بين متغيرين احدهما متغير رقمي والاخر نوعي اكثر من اتجاهين.

خطوات الدراسة :

1. قامت الباحثة بعد التأكد من صلاحية الأدوات بتطبيقها على أفراد العينة .
2. حصلت الباحثة على خطاب موجه من كلية الدراسات التربية بالجامعة الإسلامية إلى بنية تطبيق أدوات الدراسة إلى قسم الإرشاد وكلية العلوم في الجامعتين (الإسلامية والأقصى) ، كما طالبت الباحثة في كتابها بالحصول على معلومات عن أعداد الطلبة المطلوبة في الجامعتين وتم الحصول على الموافقة وعلى المعلومات اللازمة في فترة زمنية قصيرة وبدون أي عراقيل ، وبعد الحصول على هذه المعلومات تم تحديد عدد الطلبة الذين سيتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم .
3. قامت الباحثة بالتعريف عن نفسها والهدف من الدراسة
4. وقامت الباحثة بنفسها بتطبيق أدوات الدراسة دون تكليف احد بتطبيق أدوات الدراسة
5. ثم قامت الباحثة بشرح تعليمات واضحة للمفحوصين لضرورة التقيد بتعليمات الاختبار وبزمنه ومدى أهمية الإجابة عليها بوضوح وصدق .

6. بعد الانتهاء من إجراءات التطبيق على عينة الدراسة تم جمع الاختبارات تفريغها على الحاسوب حتى يسهل معالجتها . وذلك لاختبار فرضيات الدراسة ومن ثم تفسيرها .
7. ومن ثم تفسير النتائج .

الصعوبات التي واجهت الباحثة :

من الصعوبات التي واجهت الباحثة صعوبة موافقة بعض الطلبة على تطبيق أدوات الدراسة نظرا لطول مدة التطبيق ، حيث من شروط التطبيق أن تطبق جميع الأدوات على نفس الطالب أو الطالبة ، لذلك اضطرت الباحثة إلى التنسيق المسبق مع بعض أساتذة المحاضرات للتطبيق على الطلبة وبحمد الله وشكره لقت الباحثة موافقة من بعض الأساتذة ورفض البعض الآخر لعدم تخليه عن وقت المحاضرة أو شيء منها.

وكذلك من الصعوبات التي واجهت الباحثة أنه عند انتهاء الباحثة من تطبيق الاختبار الأول من الاختبارات فوجئت الباحثة بانسحاب بعض الطالبات من التطبيق بالرغم من اخذ موافقتهم من البداية ، لذلك اضطرت الباحثة من إلغاء الاختبار للطالب أو الطالبة المنسحبة لعدم تطبيقه لباقي الاختبارات المطلوبة.

بالإضافة إلى ذلك أن أدوات الدراسة كانت تحتاج إلى استخدام ساعة ووقت وهذا يلزم الطالب بفترة طويلة من الوقت مما زاد من صعوبة الباحثة للعثور على طلبة لقبولهم تطبيق أدوات الدراسة .

وكذلك عند انتهاء الباحثة من تطبيق الأدوات على طلبة الجامعة الإسلامية توجهت إلى جامعة الأقصى لتطبيق أدوات الدراسة على الطلبة والطالبات فكان تعليق من الطلبة فاضطرت الباحثة للانتظار حتى انتهاء التعليق وعودة الطلبة لدراستهم ومن ثم تطبيق أدوات الدارسة عليهم.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

المقدمة:

تعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج البحث الراهن ومناقشتها مشيرة في هذا الصدد الى مدى تحقيق الأهداف والتساؤلات الخاصة بمشكلة البحث الحالي ، والتي سبق تحديدها مع محاولة تفسيرها في ضوء الإطار النظري لهذا البحث ، وأيضا في ضوء نتائج الدراسات و البحوث السابقة، على الرغم من ندرة الأبحاث التي سبق وأن تناولت متغيري الدراسة الحالية – في حدود علم الباحثة – وذلك لأن الاتجاه الى دراسة الأساليب المعرفية والتوتر النفسي يعد من الاتجاهات الحديثة في الوقت الحالي ، وبهذا يكون هذا الفصل متضمنا معرفة نتائج العلاقة بين الأساليب المعرفية (الاستقلال الإدراكي) و(التروي/ الاندفاع) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

تساؤلات الدراسة:

التساؤل الرئيسي:

ينص التساؤل الرئيسي على:" **هل توجد علاقة بين كلٍ من الأساليب المعرفية (الاستقلال الإدراكي) و(التروي/ والاندفاع) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية ، الأقصى)** "

للتحقق من صحة هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيرين الدراسة.

جدول(22)

يوضح اختبار معامل الارتباط بيرسون ومستوى الدلالة بين التوتر النفسي وبين كلا من (الاستقلال الإدراكي) و (التروي والاندفاع).

العلاقة	البيان	القيمة
الاستقلال الإدراكي والتوتر النفسي	معامل الارتباط	0.070
	العدد	229
	مستوى الدلالة*	0.288
و التروي والاندفاع والتوتر النفسي	معامل الارتباط	0.014
	العدد	229
	مستوى الدلالة*	0.837

*دالة عند 0.05

من خلال الجدول السابق يتضح انه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين كلا من الأسلوبين المعرفيين (الاستقلال الادراكي) و(التروي والاندفاع) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى).

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.070) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، وهذا يدل على أنه لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاستقلال الإدراكي والتوتر النفسي، وكذلك قيمة معامل الارتباط بلغت (0.014) وهذا يدل على انه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين (التروي / الاندفاع) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية .

ولم يتم العثور على اى دراسة تؤيد أو ترفض هذه النتيجة – في حدود علم الباحثة – وذلك لأن الاتجاه الى ربط الأساليب المعرفية (الاستقلال الإدراكي) و (التروي/ الاندفاع) والتوتر النفسي يعد من الاتجاهات الحديثة .

وبالنظر الى الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) فهو يتناول بالدراسة قدرة الفرد على عزل أو انتزاع الموضوع المدرك منفصلاً ومستقلاً عن المجال المحيط كله، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي.

فالفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له، في حين يخضع الفرد الذي يمتاز بالاعتماد على المجال الإدراكي بالتنظيم الشامل (الكلي للمجال)، أما أجزاء المجال فيكون إدراكه لها مبهماً.

وبالنظر الى الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر، فغالباً ما تكون استجابات المندفع غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يمتاز الأفراد، الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية، والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (الشرقاوي، 1992 :230).

وكذلك نجد أن الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) يسهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في المكونات المعرفية والإدراكية، كما أن هذا الأسلوب يتعلق كثيرا بالجوانب الوجدانية وبسمات الشخصية.

هذه النتيجة دلت على أن العلاقة بين المتغيرين الأساليب المعرفية (الاستقلال الإدراكي) و(التروي / الاندفاع) والتوتر النفسي لم ترق إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، وقد يرجع هذا إلى

العوامل التي من شأنها أن تؤثر على التوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، منها البيئة الاجتماعية التي تسهم إلى حد كبير في شخصية الطلبة المعرفية ، بالإضافة إلى التحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، والتي قد تكون لها علاقة مباشرة بالأساليب المعرفية.

وهذه النتيجة تدفع الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول هذين المتغيرين وتنويع أدوات الدراسة بما يتناسب مع البيئة الاجتماعية .

التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على:" **ما مستوى الاستقلال الإدراكي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية(الإسلامية، الأقصى)**".

للتحقق من هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام النسب المئوية و متوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لهذا التساؤل ، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (23)

يوضح التكرارات و النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل من الاستقلال والاعتماد في أسلوب الاستقلال الادراكي والترتيب

	اجابة خاطئة		اجابة صحيحة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
	ك	%	ك	%				
الاستقلال	7	4.8	137	95.2	0.952	0.697	95.19	1
الاعتماد	23	27.3	62	72.7	0.727	0.625	72.71	2
المتوسط العام	15	16.1	99	83.9	0.840	0.511	83.95	

من خلال الجدول رقم (23) يتضح ان:

متوسط درجات الاستقلال لدى طلبة الجامعات بلغ 0.952 درجة بانحراف معياري 0.697، وبوزن نسبي 95.19 وهذا يدل على على مستوى الاستقلال الادراكي لدى طلبة العينة مرتفع .

وأن متوسط درجات الاعتماد لدى طلبة الجامعات بلغ 0.727 درجة بانحراف معياري 0.625، وبوزن نسبي 72.71 وهذا يدل على مستوى الاعتماد عن المجال لدى طلبة العينة منخفض.

ولم تتفق نتائج الدراسة مع دراسة الشربيني (1992) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين المستقلين إدراكيا عن المجال والمعتمدين عن المجال في الانبساطية لصالح المعتمدين، في حين اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة إيلين Ellen (1993) والتي أشارت لوجود فروق ذات دالة إحصائية لصالح المستقلين عن المجال، و دراسة الطهراوي (1997) التي أوجدت فروق دالة إحصائيا لصالح المستقلين عن المجال .

وهذا يتفق مع ما جاء في الإطار النظري أن الاستقلال الإدراكي يمثل واحداً من أكثر الأساليب المعرفية التي تناولتها الدراسات والبحوث وبالنسبة للدراسات العربية فهو أول أسلوب معرفي تتم دراسته نظرياً وتطبيقياً في العديد من المجالات التربوية والعلائقية وفي مجال سمات الشخصية، وقد تبين من خلال هذه الدراسات أن هذا الأسلوب يمكن اعتباره أسلوب حياة له وجود فعلي في سلوكيات الفرد في المواقف المعيشية المختلفة وأنه يكشف عن الفروق الفردية في حل المشكلات والتعليم والانتباه ومفهوم الجسم والتفضيل المهني ويعكس تأثيره الثابت نسبياً على العلاقات الاجتماعية وهذا ما جعل عديد من الباحثين يرون أنه بات ضرورياً تحويل الانتباه إلى تأثير السمات المعرفية على شخصية وسلوك الفرد (بلدية، 2006: 55).

وهذا الأسلوب يميز بين الأفراد القادرين على التعامل مع العناصر ذات العلاقة بالموقف بشكل منفصل عن المجال الإدراكي وتمييز الصورة عن الخلفية حيث يسمى هؤلاء الأفراد مستقلون عن المجال، أما الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك بصورة مستقلة عن العناصر المتصلة بالموقف فهم الأفراد المعتمدين على المجال (العتوم، 2004: 303).

التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على: "**ما مستوى التروي/الاندفاع لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى)**".

للتحقق من هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام النسب المئوية و متوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لهذا التساؤل، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (24)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل من أسلوب التروي وأسلوب الاندفاع في أسلوب (التروي / الاندفاع)

	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
زمن متوسط واجابة صحيحة	110	48	4.459	1.829	74.32%
زمن بطئ واجابة صحيحة	18	7.9			
زمن سريع واجابة صحيحة	42	18.3			
زمن متوسط واجابة خاطئة	21	9.2			
زمن بطئ واجابة خاطئة	2	0.9			
زمن سريع واجابة خاطئة	36	15.7			
المجموع	229	100%			

من خلال الجدول السابق يتضح أن 48% من أفراد العينة اخذوا وقت متوسط وكانت إجاباتهم صحيحة، و 18.3% من أفراد العينة اخذوا وقت سريع وكانت إجاباتهم صحيحة، و 15.7% من أفراد العينة اخذوا وقت سريع وكانت إجاباتهم خاطئة، و 9.2% من أفراد العينة

اخذوا وقت متوسط وكانت إجاباتهم خاطئة، و 7.9% من أفراد العينة اخذوا وقت بطئ وكانت إجاباتهم صحيحة، و 0.9% من أفراد العينة اخذوا وقت بطئ وكانت إجاباتهم خاطئة.

وان الوزن النسبي لمستوى أسلوب التروي والاندفاع لدى طلبة الجامعات الفلسطينية(74.32%).

ولم تتفق نتائج الدراسة مع دراسة هاسكينز وميكيني Haskins & mckinney (1976) والتي اسفرت نتائجها أن معامل الارتباط في اختبار تزاوج الاشكال المالوفة كانت غير دالة احصائيا، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة باريت Barrett (1977) التي بينت أن هناك ارتباط بين بعد التروي / الاندفاع على العينة ككل وفي جميع الصفوف الدراسية حيث حصل المتروون على درجات اعلى من اقرانهم المندفعين ، وكذلك اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الصواف (1978) التي اوجدت فروق ذات دلالة احصائية للاسلوب المعرفي التروي / الاندفاع لصالح المتروين، ودراسة فرير (1986) ؤالتي أيضا أوجدت فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب المتروين والمندفعين لصالح المتروين. ودراسة الشمري (1995) والتي أوضحت أن التلاميذ المتروين أفضل من التلاميذ المندفعين في التحصيل الدراسي.

وهذا يتفق مع ما جاء في الإطار النظري من خصائص للأفراد المترويين / المندفعين المعرفين:

أن الأفراد ذوي التحكم الداخلي يميلون إلى التأمل ويتجنبون قدر استطاعتهم الوقوع في الأخطاء، بينما يكون ذوي التحكم الخارجي متهورين ولا يكترثون بالوقوع في الأخطاء لذلك كان متوسط عدد أخطائهم أكبر. (موسى، 1987: 210).

يرتبط الأسلوب التروي / الاندفاع بدرجة كبيرة ببعض الأعراض الإكلينيكية مثل النشاط الزائد Hyperactivity ، كما تكون درجة الاندفاع كبيرة لدى الأطفال ذوي صعوبات خاصة في القراءة، وكذلك الأطفال الذين لديهم معوقات للتعلم (الكفافي، 1986 ، 67).

الأفراد المتأملين يكونون أكثر ذكاء واستنباط وتقويم للحجج والقدرة على التفكير الناقد، المرونة التلقائية والقدرة العامة على التفكير من الأفراد المندفعين (فرير، 1986: 284).

الأفراد الذين يتميزون بالتأمل يحصلون على درجات أعلى من المندفعين في عمليات تكوين مفاهيم الفراغ في بعدين والعدد والمادة والكم المتصل (الشرقاوي، 1995: 48).

تحصيل الأفراد الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء أفضل من الذين يدرسون بطريقة العرض سواء كانوا متأملين أو مندفعين، ولكن وجد أن طريقة الاستقصاء تكون ذات فائدة كبيرة عند

استخدامها مع الأفراد المتأملون، وكذلك تفوق الأفراد المتأملون في التذكر على الأفراد المندفعون (عبد المقصود، 1987: 189).

الأفراد التأمليون يستغرقوا وقتاً أطول في حل المشكلات التي يحتوي عليها اختبار مناظرة الأشكال المألوفة سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، في حين أن الأفراد الاندفاعيون ارتكبوا أخطاء أكثر من التأمليين في حل المشكلات التي يحتوي عليها الاختبار المستخدم (الصواف، 1987: 79).

عند استعمال التعليم بالنمذجة نجح في تعديل سلوك المندفعين وكان البنين أكثر تأملاً منه عند البنات (الفرماوي، 1988: 36).

نسبة كبيرة من أصحاب صعوبات التعلم يتميز أسلوبهم المعرفي بالاندفاعية ويتميز سلوكهم بفرط النشاط، وترجع صعوبات الكتابة لدى المندفعين إلى أنها تتطلب تركيزاً على كل من المكونات السمعية والشكلية للكلمات والحروف، وهذا لا يتلاءم مع الأسلوب المعرفي الاندفاعي. (كامل، 1988: 64) .

وترى الباحثة في ذلك أن طبيعة الأسلوب المعرفي المتروي يتفق مع صفات وخصائص المرحلة العمرية الأكبر (25) فأكثر في أن الأفراد الذين يطلق عليهم متروين يميلون إلى معالجة مختلف البدائل وتقديم الفروض والتحقق من الاستجابة قبل اتخاذ القرار وإصدار الاستجابة ، في حين نجد أن طبيعة المرحلة العمرية الأصغر أواخر فترة المراهقة حيث تتميز هذه المرحلة العمرية بعدم الاستقرار في الاتجاهات والآراء وما تفرضه هذه المرحلة من تذبذبات في الانفعالات والمشاعر، فيكون الفرد في هذا السن أكثر اندفاعية من غيرها في سن اكبر وقد تصبح أقرب إلى الأسلوب المعرفي المندفع حيث تميل إلى إصدار أول استجابة تطرأ على ذهنه والتي تكون غالبا غير صحيحة .

التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على: **ما مستوى التوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية، الأقصى)**".

للتحقق من هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام النسب المئوية و متوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لهذا التساؤل، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (25)

يوضح النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد التوتر النفسي والترتيب

الأبعاد	معارض تماما %	معارض %	موافق %	موافق تماما %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي وبوزن نسبي %	الترتيب
البعد الانفعالي	23.5	39.09	28.29	9.11	2.231	0.817	55.76	3
البعد الفسيولوجي	10.48	38.20	40.03	11.27	2.521	0.786	0.786	1
البعد النفسي	11.1	31.2	41.3	16.5	2.271	0.846	56.79	2
البعد المعرفي	4.6	20.75	46.175	28.45	2.002	0.762	50.1	5
البعد السلوكي	17.9	44.4	31.7	5.9	2.194	0.836	54.8	4
المتوسط العام	13.51	34.72	37.50	14.25	2.244	0.809	56.1	

من خلال الجدول رقم (25) يتضح ما يلي :

أن متوسط **البعد الفسيولوجي** بلغ 2.521 لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وبانحراف معياري 0.786 وبوزن نسبي 0.786 وبذلك يحتل البعد الفسيولوجي المرتبة الأولى .

وان متوسط البعد النفسي بلغ 2.271 وبانحراف معياري 0.846 وبوزن نسبي 56.79 وبذلك يحتل البعد النفسي المرتبة الثانية .

وأن متوسط البعد الانفعالي بلغ 2.231 وبانحراف معياري 0.817 وبوزن نسبي 55.76 وبذلك يحتل البعد الانفعالي المرتبة الثالث .

وأن متوسط البعد السلوكي بلغ 2.194 وبانحراف معياري 0.836 وبوزن نسبي 54.8 وبذلك يحتل البعد السلوكي المرتبة الرابعة .أن متوسط البعد المعرفي بلغ 2.002 ، بانحراف معياري 0.762 ، وبوزن نسبي 50.1 وبذلك يحتل البعد المعرفي المرتبة الخامسة .

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سيلر و بيرسون Seiler & Pearson (1984) والتي تشير بأنهم يعانون من مستويات مرتفعة من التوتر النفسي ، ودراسة أبو عيشة (1997) التي لديها درجة عالية من التوتر النفيس المتمثل بردود الفعل الفسيولوجية والانفعالية والسلوكية والمعرفية والنفسية ، وكذلك دراسة سواقد والطراونة (2000) التي بينت أن التوتر النفسي يزداد بانخفاض المستوى التعليمي للوالدين وتدني مستوى دخل الأسرة .

كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة أبو مغلي (1987) ودراسة حسين (1994) أن مستوى التوتر النفسي كان متوسطا ، ولم تجد الباحثة على حد علمها دراسات سابقة تتفق معها غير الدراستين السابقتين

أما مع ما جاء في الإطار النظري أن التوتر النفسي ينشأ عندما يفقد الفرد المقدرة على مواجهة الصعوبات والمواقف التي تواجهه خلال حياته اليومية، بسبب قدراته المحدودة سواء تلك الموروثة أو المكتسبة، وسواء تلك المتعلقة بالناحية النفسية أو الاجتماعية أو العضوية أو العقلية أو الجسدية، وهنا يعاني الفرد من سوء التوافق مع بيئته، ومن التوتر النفسي (عبد اللطيف، 1990 : 52).

وترى الباحثة من خلال ما سبق من النتائج السابقة أن التوتر النفسي يؤدي الى أعراض جسمية عديدة منها صداع شديد ، تصبب العرق ، ازدياد ضربات القلب ، احمرار الوجه وكذلك شعور بآلام في المعدة ومغص ، لذلك احتل البعد الفسيولوجي المرتبة الأولى من الأبعاد ، ومن ثم يصاب الفرد بأعراض نفسية مثل القلق ، والخوف وغير ذلك من أعراض . هذه الأعراض قد

تصيب الفرد بانفعالات شديدة مثل الحزن والاكتئاب والحساسية الشديدة ، وسرعة البكاء ، وجرح الإحساس بسهولة . وكذلك من الممكن أن تؤدي هذه الأعراض السابقة إلى اضطرابات سلوكية لدى الأفراد مما ينعكس على سلوك الأفراد من إيذاء للآخرين ، وإيذاء للنفس وكذلك الهروب من المواقف وقضم الأظافر . وأخيرا جميع هذه الأعراض قد تؤدي إلى الخلل المعرفي مثل ضعف الانتباه والتركيز ، النسيان ، والتردد وغير ذلك من أعراض .

وتضيف الباحثة بأن التوتر كان ظاهر قديمة ملازمة للإنسان منذ وجوده على الأرض، إلا أنها أصبحت سمة هذا العصر الذي يتميز بالتغير المتسارع والتقدم العلمي والتكنولوجي ، وتسيطر عليه مفاهيم العولمة والكونية والاعتماد المتبادل .

و إن عوامل التشرد والتهجير وفقد الهوية السياسية والاقتصادية وبإتباعها من اغلاقات متكررة للمناطق الفلسطينية وسياسة العقاب الجماعي التي تتبعها إسرائيل، وبناء المستوطنات في كثير من المناطق الفلسطينية. كان لها اثر كبير في فقدان الأمن النفسي للشعب الفلسطيني وشعوره بالتوتر والقلق.

فالواقع الفلسطيني بما يمثله من خصوصية فريدة لا مثيل لها في عالم اليوم يمثل واقعا يموج بضغوط شتى .. واقعاً غابت عنه عدالة الحق وحرية تقرير المصير ، واقعاً يضغط على جميع فئات المجتمع بما فيهم طلبة الجامعات، كما يتعرض طلبة الجامعات كغيرهم من شرائح المجتمع أثناء دراستهم لعدد من الضغوط والمواقف الموترة التي تزيد من توترهم وتؤثر سلباً على فاعليتهم الإنتاجية وقدرتهم على العطاء.

الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الاسلوب المعرفي (الاستقلال الادراكي) تعزي الي متغير الجنس (ذكور واناث).**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار"ت" Indepnedent Samples T test لمعرفة الفروق بين متغيرين الدراسة

جدول(26)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق في لأسلوب الاستقلال الإدراكي تعزي الي نوع الجنس

نوع الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة*
ذكور	80	21.387	2.835	1.129	0.260
اناث	149	21.886	3.358		

*دالة عند 0.05

من خلال الجدول السابق يتضح انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 في الأسلوب الاستقلال الإدراكي تعزى الي نوع الجنس (ذكور، اناث).

من خلال ما سبق يتضح انه لا يوجد فروق في الاسلوب الاستقلال الادراكي " الاستقلال، الاعتماد" بين الذكور والاناث حيث كان متوسط الحسابي للذكور في الاستقلال الادراكي 21.387، بانحراف معياري 3.835، و ان متوسط الحسابي للاناث للاستقلال الادراكي 21.886 بانحراف معياري 3.358 .

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الشربيني (1992) والتي أشارت نتائجها عن وجود فروق دالة احصائيا بين المستقلين ادراكيا والمعتمدين ادراكيا على المجال لصالح الذكور

و دراسة جابر 1984، ودراسة احمد 1990، ودراسة ايلبين Ellen 1993، ودراسة عبد الهادي 1999، ودراسة بلدية 2004.

وقد اتفقت النتيجة مع دراسة عبد المجيد 1997، ولم تجد الباحثة على حد علمها دراسات سابقة تتفق معها غير هذه الدراسة.

ويتفق هذا مع ما جاء في الاطار النظري من خصائص للأفراد المستقلين / المعتدين على المجال الادراكي ، فالأفراد المعتمدين على المجال يعتمد إدراكهم على تنظيم المجال بما فيه من عناصر أو مكونات تؤدي دور المراجع الخارجية بينما الأفراد المستقلين عن المجال يستفيدون من المعلومات الصادرة من الإحساسات الداخلية التي تكون بمثابة مراجع أساسية في إدراكهم ومنه فإن أسلوب الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي يفيد في فهم النواحي النفسية والاجتماعية كذلك ولا يقتصر على النواحي المعرفية، حيث أن له ملامح ترتبط بتكوين شخصية الفرد فالاختلاف في الأسلوب المعرفي يرافقه أيضاً اختلاف في كيفية إشباع الحاجات وتكوين وتقوية الاتجاهات الخاصة بكل فرد، وهذا ما جعل الدراسات تتجه إلى تناول نمو الوظيفة الاستقلالية ومدى ارتباط نمو هذه الوظيفة بالمراحل العمرية المختلفة فضلاً عن خصائصها في الدراسات غبر الثقافية (بلدية، 2006: 62).

وقد تفسر هذا ما لاحظته الباحثة من تشابه العوامل النفسية والفيزيقية التي تم تطبيق الاختبار فيها ، بالاضافة الى تشابه الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في المجتمع الفلسطيني حيث لم تظهر النتائج عن أى فروق بين الجنسين في الاستقلال الادراكي .

الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الاسلوب المعرفي (التروي / والاندفاع) تعزي الي متغير الجنس (ذكور واناث).**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار"Z" Mann-Whitney U لمعرفة الفروق بين متغيرين الدراسة.

جدول(27)

يوضح متوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة اختبار "U" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق في لأسلوب (التروي / الاندفاع) تعزي الي نوع الجنس

نوع الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار "U"	مستوى الدلالة*
ذكور	80	100.59	8047.50	2.573-	0.010
اناث	149	122.73	18287.5		

*دالة عند 0.05

من خلال الجدول السابق يتضح انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 في اسلوب (التروي / الاندفاع) تعزى لنوع الجنس (ذكور، اناث) لصالح الاناث، حيث ان متوسط الرتب لاسلوب (التروي / الاندفاع) يعزى للاناث 122.73 اكبر من متوسط الحسابي لاسلوب (التروي / الاندفاع) تعزى للذكور 100.59.

فقد اختلقت نتائج الدراسة مع دراسة الصواف (1978) والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة احصائيا يرجع لمتغير الجنس ، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة ليزاك Lesiak (1978) ودراسة فرير (1986) ودراسة الشمري (1995) والتي أسفرت عن وجود فروق دالة احصائيا بين المتروين والمندفعين من الجنسين .

وترى الباحثة في ذلك من خلال تطبقها للأدوات أن البيئة الجتماعية التي تعش فيها الطالبات لها تأثير قوي في اكتساب الطالبات لبعض السلوكيات خاصة الاجتماعية ، كما أن دائرة

العلاقات الاجتماعية لدى الطالبات لها الأثر الكبير في إدراك الأفكار والمشاعر والمواقف الاجتماعية ، وتضيف الباحثة من خلال تطبيقها لأدوات الدراسة أن الذكور كانوا أقل تروي من الطالبات ويمكن أن تعزي الباحثة ذلك لعدة عوامل منها شعور الرجل بالتعب والإرهاق نتيجة المسؤوليات العديدة والملقاة عليه وكذلك طبيعة الانفعالات وعدم الاتزان الانفعالي التي كان لها اثر كبير في فقدان الأمن النفسي للشعب الفلسطيني وخاصة الذكور وطرق التنشئة الاجتماعية التي لها خصوصية فريدة لا مثيل لها في عالم اليوم نتيجة الظروف السياسية والاقتصادية التي يمر بها الشعب الفلسطيني جعلت من الشاب الفلسطيني الاندفاع في في بعض المواقف وعدم التروي في إصدار الأحكام.

الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى التوتر النفسي تعزي الي متغير الجنس (ذكور واناث).**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار"ت" Indepnedent Samples T test لمعرفة الفروق بين متغيرين الدراسة.

جدول(28)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق في مستوى التوتر النفسي تعزي الي نوع الجنس

الأبعاد	ذكور ن= 80		اناث ن=149		قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة*
	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البعد الانفعالي	21.913	3.972	22.517	3.825	1.125	0.262
البعد الفسيولوجي	14.963	2.922	15.215	2.473	0.690	0.491
البعد النفسي	13.387	2.528	13.758	2.529	1.058	0.291
البعد المعرفي	7.975	1.606	8.027	1.542	0.239	0.811
البعد السلوكي	6.363	1.416	6.698	1.742	1.479	0.141
اجمالي الابعاد	64.600	9.237	66.215	8.968	1.285	0.200

*دالة عند 0.05

من خلال الجدول السابق يتضح انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى التوتر النفسي يعزى الي نوع الجنسن (ذكور، واناث).

حيث يتبين من الجدول السابق أن متوسط البعد الانفعالي للذكور بلغ 21.913 ، بانحراف معياري 3.972 . بينما بلغ متوسط البعد الانفعالي للاناث 22.517 ، بانحراف معياري 3.825

وأن متوسط البعد الفسيولوجي للذكور 14.963 ، بانحراف معياري 2.922 . بينما بلغ متوسط البعد الفسيولوجي للاناث 15.215 ، باحراف معياري 2.473.

وقد بلغ متوسط البعد النفسي للذكور 13.387 ، باحراف معياري 2.528 . بينما بلغ متوسط البعد النفسي للاناث 13.758 ، بانحراف معياري 2.529 .

وأن متوسط البعد المعرفي بلغ 7.975 ، بانحراف معياري 1.606 ، بينما بلغ متوسط البعد المعرفي للاناث 8.027 ، بانحراف معياري 1.542 .

وقد بلغ متوسط البعد السلوكي للذكور 6.363 ، بانحراف معياري 1.416 ، بينما بلغ متوسط البعد السلوكي للاناث 6.698 ، بانحراف معياري 1.742 .

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة ابو عيشة (1997) ، ودراسة جودة (1998)، ودراسة عبد الحق (2002)، ودراسة مصلح (2003) التي أشارت نتائجها لوجود فروق بين الذكور والاناث في مستوى التوتر النفسي

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة حسين (1994)، ودراسة الزبيدي (1997)، ودراسة عساف (2002).التي لم توجد نتائجها فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى التوتر النفسي .

حيث تعزو الباحثة عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في مستوى التوتر النفسي ، التقدم العلمي والتكنولوجي والحضاري الذي يرقى به الشعب الفلسطيني وكذلك مساواة الرجل بالمرأة في كثير من المواقف التي كانت محرومة منها المراة ، وكذلك خروج المرأة للعمل وخروجها للتعليم ومشاركتها في المواقف السياسية والحد من الزواج المبكر مما أعطى المراة زيادة في ثقتها بنفسها ، وابداء رأيها . ولم تنسى الشريعة الاسلامية حقوق المرأة من ذلك والتي لم تميز بها بين الذكر والانثى والحث على المساواة بينهما ، مما أدى ذلك الى زيادة الوعي الثقافي والديني في المجتمع الفلسطيني .

الفرضية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الاسلوب المعرفي (الاستقلال الادراكي) تعزي الي متغير المستوى التعليمي(الطلبة الجدد) اولي، ثانية .(الطلبة القدامي) ثالثة، رابعة.**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار"ف" One Way ANOVA لمعرفة الفروق بين متغيرين الدراسة

جدول(29)

يوضح مجموع المربعات والدرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة اختبار "ف" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق في اسلوب الاستقلال الادراكي تعزي الي المستوى التعليمي

البيان	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	مستوى الدلالة*
بين المجموعات	51.199	3	17.066	1.695	0.169
داخل المجموعات	2265.779	225	10.070		
المجموع	2316.978	228			

*دالة عند 0.05

من خلال الجدول السابق يتضح انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 في اسلوب الاستقلال الادراكي تعزي لمتغير المستوى التعليمي (الطلبة الجدد) اولى، ثانية. (الطلبة القدامي) ثالثة، رابعة.

حيث تبين من خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة 0.169 وهو غير دال احصائيا عند 0.05.

ولم يتم العثور على اى دراسة تؤيد أو ترفض هذه النتيجة – في حدود علم الباحثة – الذي يعزى لمتغير المستوى التعليمي .

أما مع ما جاء يتفق مع الاطار النظري بأن الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي يعد أحد الخصائص التي يتمايز فيها الأشخاص من حيث إدراكهم للأشياء الموجودة في مجال إدراكهم، ولذلك فإن الأفراد: إما أن يدركوا الشيء معتمدين في ذلك على ما يحيط به من عناصر وتفاصيل وهؤلاء يطلق عليهم معتمدون على المجال في إدراكهم، وأما أن يدركوا الشيء منفصلين به عما يحيط به من عناصر وتفاصيل وضوضاء إدراكية وهؤلاء يطلق عليهم مستقلون عن المجال في إدراكهم (الشربيني، 1992 : 273).

الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) تعزي الي متغير المستوى التعليمي (الطلبة جدد) أولى، ثانية (الطلبة قدامي) ثالثة، رابعة.**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار "X2" كرسكال ويلز لمعرفة الفروق بين متغيرين الدراسة

جدول (30)

يوضح العدد ومتوسط الرتب وقيمة اختبار "X2" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق في أسلوب (التروي / الاندفاع) تعزي الي المستوى التعليمي

	البيان	**العدد**	**متوسط الرتب**	**قيمة اختبار "X2"**	**مستوى الدلالة***
الطلبة الجدد	الأول	41	137.76		
	الثاني	41	97.82	10.457	0.015
الطلبة القدامي	الثالث	74	120.10		
	الرابع	73	106.70		

*دالة عند 0.05

من خلال الجدول السابق يتضح انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) تعزي الي متغير المستوى التعليمي(أولي، ثانية، ثالثة، رابعة) لصالح المستوى الأول حيث كان متوسط الرتب لمستوى الأول (الطلبة الجدد) في أسلوب التروي والاندفاع 137.76 اكبر من متوسط الرتب لمستوى الثالث(الطلبة القدامى) في الأسلوب التروي والاندفاع 120.10 اكبر من متوسط الرتب لمستوى الرابع(الطلبة القدامى) في أسلوب التروي والاندفاع 106.70 اكبر من متوسط الرتب لمستوى الثاني (الطلبة الجدد) في أسلوب التروي والاندفاع 97.82.

ولم يتم العثور على اى دراسة تؤيد أو ترفض هذه النتيجة – في حدود علم الباحثة – الذي يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

حيث ترى الباحثة من خلال تطبيقها لأدوات الدراسة أن طلبة المستوى الأول أكثر فئة كانت تتميز بالتروي عند الإجابة على أدوات الدراسة وقد تعزي الباحثة ذلك بأن طلبة المستوى الأول كان لديهم الوقت الكافي لتطبيق أدوات الدراسة أكثر من المستويات الأخرى، وخاصة المستوى الثاني والثالث ولكونهم طلبة جدد لاحظت الباحثة أن طالبات المستوى الأول يخضن تجربة جديدة في مثل تطبيق هذه الأدوات فكانت لديهم الرغبة في التعرف على تلك الأدوات وتطبيقها، بالرغم من أن الأدوات كانت تحتاج إلى وقت طويل لتطبيقها ومعرفة الطلبة بذلك قبل البدء بتطبيق الأدوات. بينما طلبة المستويات الأخرى قد لاقت الباحثة صعوبة في إقناعهم تطبيق أدوات الدراسة وبعد عدة استفسارات من قبل الطلبة عن طبيعة ووقت الاختبارات ، وقد لاقت القبول من قبل بعض الطلبة خاصة المستوى الأول من الطلبة ، أما باقي المستويات فقد قامت الباحثة باستخدام الأساليب التي ترغب الطلبة من التطبيق بأن أدوات الدراسة مميزة عن غيرها من الاختبارات الأخرى .

الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى التوتر النفسي تعزي الي متغير المستوى التعليمي(الطلبة الجدد) اولي، ثانية. (الطلبة القدامى) ثالثة، رابعة .**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار"ف" One Way ANOVA لمعرفة الفروق بين متغيرين الدراسة.

جدول (31)

يوضح مجموع المربعات والدرجة الحرية ومتوسط المربعات وقيمة اختبار "ف" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق في مستوى التوتر النفسي تعزي الي المستوى التعليمي

الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	مستوى الدلالة*
البعد الانفعالي	بين المجموعات	4.594	3	1.531	0.101	0.960
	داخل المجموعات	3426.009	225	15.227		
	المجموع	3430.603	228			
البعد الفسيولوجي	بين المجموعات	15.036	3	5.012	0.719	0.542
	داخل المجموعات	1568.291	225	6.970		
	المجموع	1583.328	228			
البعد النفسي	بين المجموعات	6.310	3	2.103	0.326	0.807
	داخل المجموعات	1453.140	225	6.458		
	المجموع	1459.450	228			

الأبعاد	البيان	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	مستوى الدلالة*
البعد المعرفي	بين المجموعات	10.684	3	3.561	1.469	0.224
	داخل المجموعات	545.299	225	2.424		
	المجموع	555.983	228			
البعد السلوكي	بين المجموعات	2.097	3	0.699	0.257	0.856
	داخل المجموعات	611.658	225	2.718		
	المجموع	613.755	228			
إجمالي الأبعاد	بين المجموعات	84.864	3	28.288	0.340	0.796
	داخل المجموعات	18697.19	225	83.099		
	المجموع	18782.05	228			

*دالة عند 0.05

من خلال الجدول السابق يتضح انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى التوتر النفسي يعزى الي المستوى التعليمي(سنة اولي، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).

وقد اتفقت النتيجة مع دراسة الطراونه (2000) ، و دراسة همشري (1991) التي أشارت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.05 في الشعور بالتوتر النفسي لدى أراد مجتمع الدراسة يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ولم تجد الباحثة على حد علمها دراسات سابقة تختلف مع دراستها.

وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة مقبولة نظرا للظروف المتشابهة التي يعيشها طلبة الجامعات بمستوياتهم ، فهم يعيشون معا نفس الظروف التي يعيشها شعبنا الفلسطيني من قهر وإحباط وقلق ومعاناة مستمرة ، الأمر الذي لم يوجد فروق بين الطالب الجامعي في مستواه الأول عن باقي المستويات الأخرى ، بالإضافة إلى ظروف الحياة العامة والروتين والشكليات ومتطلبات الأعمال التي يقومون بها والتي تفوق قدرتهم على التحمل ، والأوضاع الاقتصادية والسياسية السيئة التي جعلت من الأطفال رجالا . فليست من الغريب أن لا تفرق بين طلاب الجامعة بمستوياتهم.

الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) تعزى لمتغير التخصص العلمي (علمي، أدبي).

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار"ت" Independent Samples T Test لمعرفة الفروق بين متغيرين الدراسة

جدول (32)

يوضح العدد والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقمية اختبار "ت" ومستوى الدلالة

التخصص العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة*
علمي	111	22.180	2.964	2.182	0.030
أدبي	118	21.271	3.337		

*دالة عند 0.05 ، درجة حرية 227

من خلال الجدول السابق يتضح انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في أسلوب الاستقلال الإدراكي تعزى لتخصص العلمي (علمي، أدبي) لصالح التخصص العلمي المستقل حيث أن المتوسط الحسابي لأسلوب الاستقلال الإدراكي يعزى للتخصص العلمي 22.180، اكبر من المتوسط الحسابي لأسلوب الاعتماد الإدراكي يعزى للتخصص الأدبي 21.271.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة المقصود (1991) التي أوضحت نتائج دراستها عن عدم وجود ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغير التخصص ، ولم تجد الباحثة دراسات أخرى تختلف مع نتائج الدراسة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عبد المجيد (1997) التي بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص حيث كان القسم العلمي أعلى موهبة من طلاب القسم الأدبي ، وكذلك دراسة عبد الهادي (1999) ، ودراسة خضر (2001) .

فإن هذه النتائج تشير إلى أن طلاب وطالبات القسم العلمي يميلون إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي في حين يميل طلاب وطالبات القسم الأدبي إلى الاعتماد عن المجال الإدراكي.

وترى الباحثة أنه في ضوء النتائج السابقة تبين أن طلبة القسم العلمي أكثر استقلالا عن المجال من طلبة القسم الأدبي ولعل السبب يرجع في ذلك إلى أن طلبة القسم العلمي يتعاملون مع مواقف تعليمية تتطلب التفكير والتحليل والتجريد أكثر من طلبة القسم الأدبي كما يمكن إرجاع السبب أيضا إلى التمايز النفسي الذي يتصف به طلبة القسم العلمي عن طلبة القسم الأدبي كما أن طلبة القسم العلمي يتمتعون بدرجة من الذكاء أكثر من طلبة القسم الأدبي .

الفرضية الثامنة

تنص الفرضية الثامنة على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في الأسلوب المعرفي (التروي والاندفاع) تعزى لمتغير التخصص العلمي (علمي، أدبي).**

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار"Z" Mann-Whitney U لمعرفة الفروق بين متغيرين الدراسة.

جدول(33)

يوضح متوسط الرتب ومجموع الرتب وقيمة اختبار "U" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق في الأسلوب (التروي / الاندفاع) تعزي الي التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار "U"	مستوى الدلالة*
علمي	111	115.23	12790.00	0.053-	0.958
أدبي	118	114.79	13545.00		

من خلال الجدول السابق يتضح انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في أسلوب (التروي / الاندفاع) تعزى لمتغير التخصص العلمي (علمي، أدبي).

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة العمري(2007) والتي توصلت نتائج دراستها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الأقسام العلمية وطلبة الأقسام الأدبية من عينة الدراسة في الأسلوب العرفي .ولم تجد الباحثة _ على حد علمها_ غير هذه الدراسة التي تناولت أسلوب التروي / الاندفاع يعزى لمتغير التخصص .

وكذلك لم تجد الباحثة دراسات تختلف نتائجها مع نتائج الدراسة –على حد علم الباحثة–

وتعتقد الباحثة أن نتيجة الدراسة الحالية تعود إلى طبيعة المواد المشتركة التي يدرسها طلاب وطالبات الأقسام الأدبية والأقسام العلمية وخاصة مواد الإعداد التربوي والمواد الدينية والمواد العامة، بالإضافة إلى الأنشطة الثقافية ، هذا يؤدي إلى وحدة الإطار الثقافي والخبرات التعليمية التي يتلقاها الطلبة في القسم العلمي والقسم الأدبي. وبالتالي فإن عدم وجود دلالة الفروق بين طلبة الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع يمكن تفسيرها في ضوء طبيعة وسياسة النظام التعليمي المتبع في المجتمع الفلسطيني ومناهجه، وهذا يعمل على اكساب الأفراد تفضيلات ثابتة في استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات فترات طويلة في حياتهم، مما يجعلها من أهم الطرق للتنبؤ بسلوكيات الأفراد في المواقف المختلفة .

الفرضية التاسعة

تنص الفرضية التاسعة على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى التوتر النفسي تعزى لمتغير التخصص العلمي (علمي، أدبي).

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار"ت" Indepnedent Samples T test لمعرفة الفروق بين متغيرين الدراسة.

جدول (34)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق في مستوى التوتر النفسي تعزي الي التخصص العلمي

الابعاد	علمي ن= 111		ادبي ن=118		قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة*
	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البعد الانفعالي	22.423	3.843	22.194	3.925	0.445	0.657
البعد الفسيولوجي	15.027	2.627	15.220	2.651	0.554	0.580
البعد النفسي	13.622	2.681	13.636	2.392	0.042	0.967
البعد المعرفي	8.1351	1.449	7.889	1.657	1.189	0.236
البعد السلوكي	6.703	1.719	6.466	1.562	1.091	0.276
اجمالي الابعاد	65.909	9.102	65.406	9.084	0.418	0.676

*دالة عند 0.05

من خلال الجدول السابق يتضح انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى التوتر النفسي يعزى الي التخصص العلمي (علمي، أدبي).

لم تجد الباحثة _على حد علمها_ دراسات سابقة تختلف مع نتائج الدراسة ، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة همشري (1991) التي دلت نتائج دراستها على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الشعور بالتوتر النفسي لدى افراد مجتمع الدراسة يعزى الى التخصص.

وترى الباحثة أن التوتر النفسي ينشأ عندما لا يستطيع الفرد التغلب على صعوبات المواقف، أو تخطي عقبات البيئة بسبب قدراته المحدودة او بسبب نقص هذه القدرات أو عدم كفايته الجسمية، أو العقلية ، أو الاجتماعية . ومن هنا يعاني الفرد من سوء التوافق والتوتر النفسي، وتضيف الباحثة بأن التوتر النفسي يمثل حالة من الاضطراب والشعور بعدم الارتياح ، والخوف من حوادث المستقبل ، والشعور بالضيق والهم ، والتفكير التشاؤمي في أمور الحياة المختلفة ، وتوقع الشر من مشكلة أو موقف معين .

وتضيف (أبو عيشة، 1997: 169) أن المتوترون نفسيا عادة ما يكونون أقل ابداعا ومرونة وشعبية من غيرهم ، وأكثر قابلية للإيحاء وللتأثير بالآخرين ومشاكلهم وأكثر ترددا وحذرا في نواحي الحياة المختلفة ، كما أن مفهوم الذات لديهم عادة ما يكون متدنيا ، وغالبا ما يكونون معتمدين على الآخرين ، وكمن خطورة التوتر النفسي في زيادته التي قد تؤدي إلى شل حركة الفرد.

البحوث والدراسات المقترحة

البحوث المقترحة:

وبناء على ما أوضحته الدراسة من نتائج فإنه يمكن اقتراح عدد من البحوث التي يمكن أن تكون موضوعا لبحوث أخرى في هذا المجال منها:

1- الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة.

2- الأساليب المعرفية وعلاقتها بالذكاء لدى طلبة الثانوية العامة.

3- دراسة العلاقة بين المسئولية الاجتماعية وأساليب أخرى من الأساليب المعرفية .

4- دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وأساليب أخرى من الأساليب المعرفية.

5- التوتر النفسي وعلاقته بتحقيق الذات لدى طلبة الثانوية العامة.

التوصيات المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة فإنه يمكن الاستفادة من المعلومات التي يتم الحصول عليها من تطبيق مقاييس كل من الأسلوبين المعرفيين (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) و(التروي/ الاندفاع) ، وكذلك مقياس التوتر النفسي وفي ضوء هذه النتائج يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات منها :

1- تزويد المدارس بالاختبارات والمقاييس التي تكشف عن الأساليب المعرفية للطلاب وعن الميول المهنية و الدراسية المختلفة للطلاب حتى تمكن المرشد والمعلم من توجيه الطلاب بطريقة سليمة .

2- ضرورة اجراء المزيد من البحوث في هذا المجال على عينات مختلفة مثل طلاب المرحلة الثانوية أو طلاب المرحلة الإعدادية مع أخذ متغيرات جديدة العوامل الاقتصادية والاجتماعية والقيم المؤثرة في الأسلوب المعرفي .

3- ربط المناهج بمواقف تعليمية تسمح بإظهار الأسلوب المعرفي للطالب حتى تمكن المعلم من تقديم المادة بشكل يتناسب مع الفروق في الأساليب المعرفية للطلاب .

4- إجراء المزيد من البحوث في أصل الأساليب المعرفية هل هي مكتسبة أم موروثة ، متطورة أم تبنى مع الشخص .

5- إعداد برامج إرشادية لمناقشة مسببات ومصادر التوتر النفسي والحصول على معلومات تساعد في معرفة أعراض ومسببات التوتر النفسي ، ومن ثم تطوير استراتيجيات لمواجهته والتغلب عليه .

6- عقد ندوات إرشادية للطلبة بشكل مستمر لمساعدة الطلبة على تنمية مهارات التغلب على المشكلات التي تؤدي إلى رفع مستوى التوتر النفسي .

7- عقد ندوات إرشادية للطلبة للعمل على خفض مستوى التوتر النفسي الى المستوى المطلوب الذي يتناسب مع الموقف الذي يدعي لشيء من التوتر النفسي .

8- إجراء بحث مماثل على مستوى مدارس قطاع غزة ولمراحل عمرية مختلفة .

9- إعداد برامج إرشادية لأنواع مختلفة من الاضطرابات النفسية والسلوكية .



المراجع العربية

1. أبو حطب، فؤاد (1983): **القدرات العقلية،** الطبعة الرابعة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

2. أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1980) : **علم النفس التربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الثانية ، القاهرة .

3. أبو عيشة، زاهرة (1997): **مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في الضفة الغربية،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

4. أبو مغلي، سمير (1987): **مستوى مصادر التوتر النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية الإعدادية والثانوية،** رسالة ماجستير، كلية التربية . الجامعة الأردنية.

5. الأحمد، أمل (2001): **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية،** مجلة المعلم/ الطالب، المجلد الأول، العدد الأول، عمان، الأردن.

6. أحمد، محسن (ب. ت): **الأساليب المعرفية وطرق قياس الشخصية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية . الجامعة الأردنية.

7. أحمد، وفاء (2006) : **تداعيات التوتر على الصحة الجسدية والنفسية للإنسان** ، مجلة بلسم ، السنة الثانية والثلاثون ، العدد 378 .

8. أحمد، زكريا (1990): **العلاقة بين الأساليب المعرفية والعادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية،** مجلة دراسات تربوية، المجلد السادس، الجزء 29، القاهرة.

9. أسعد، يوسف ميخائيل (1972): **تخلص من التوتر النفسي** ، القاهرة: الأنجلو المصرية.

10. الأطرش ، محمود ، إبراهيم ، هاشم (2008) : **مصادر التوتر النفسي لدى مدربي كرة القدم في الضفة الغربية والحلول المقترحة لها** ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية) ، مجلد 22، العدد الاول .

11. البرغوثي، سائد (1995) : **كيف تتغلب على التوتر العصبي والنفسي والذهني** ، المجلة الثقافية، عمان، الأردن.

12. بكار، بكار (1995): **أثر الاسترخاء العضلي كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضبط وتقدير الذات.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

13. بلدية ، بن زطة (2006) : **علاقة الأسلوب المعرفي الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي بالانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر .

14. بهلول، إبراهيم (2002) : **أثر التفاعل بين طريقتين لتدريس البلاغة العربية والأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) على مستوى الأداء البلاغي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، مجلة كلية التربية ، العدد 49 .

15. جابر، عيسى (1986) : **العلاقة بين الأساليب المعرفية وسمات الشخصية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

16. جابر، عبد الحميد (1984): **العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من النمط المعرفي المفضل والعادات الدراسية من الاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل لطلاب المرحلة الثانوية بقطر** "مركز البحوث التربوية، قطر".

17. جاد ، إسماعيل (1997) : **أسلوب الاندفاع / التروي المعرفي وعلاقته ببعض أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية – دراسة أمبريقية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي .

18. جبريل، موسى (1995): **تقديرات الأطفال لمصادر الضغط النفسي لديهم وعلاقتها لتقديرات آبائهم وأمهاتهم**، مجلة العلوم الإنسانية ، المجلد الثاني والعشرون (أ) ، العدد الثالث، عمان، الأردن .

19. جواد، محمد حيدر (1998): **الفروق بين مرضى العصاب بالأسوياء في الاستقلال عن المجال الإدراكي ووجهة الضبط** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فهد.

20. جودة ، آمال (1998) : **مستوى التوتر النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية .

21. الحاج، فايز علي (1982): **بحوث في علم النفس العام.** الطبعة الرابعة ، بيروت، المكتب الإسلامي.

22. حبيب، مجدي عبد الكريم (1996): **اختبار التوتر النفسي، كراسة التعليمات**، كلية التربية . جامعة طنطا، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

23. حداد، عفاف، دحادحة، باسم (1998): **فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء الفصلي في ضبط التوتر**، مجلة مركز البحوث ، السنة السابعة، العدد الثالث عشر.

24. حسين ، محمود (1994) : **دراسة مستوى التوتر النفسي** ، ومصادره لدى المعلمين في التعليم العام في مدينة الرياض ، مجلة دراسات نفسية ، العدد الثاني.

25. حقي، ألفت محمد (1993): **الاضطراب النفسي**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

26. خضر ، عادل (2001) : **أثر الأساليب المعرفية في ضوء نظرية ريدنج والتخصص والنوع على تفضيل نوع الامتحان لدى طلاب فرقة الرابعة في كلية التربية** ، جامعة الزقازيق ، مجلة التربية ، العدد 25 ، الجزء الرابع ، مكتبة زهراء الشرق ، المنصورة .

27. الخولي، هشام (2002): **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، دار الكتاب للنشر الحديث، القاهرة.

28. داود ، نسيمة (1995) : **الضغوط التي يعاني فيها طلبة الصفوف من السادس حتى العاشر في المدرسة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف** ، مجلة العلوم الإنسانية ، المجلد الثاني والعشرون(أ) ، العدد السادس ، عمان ، الاردن .

29. الدسوقي، كمال (1984): **علم النفس ودراسة التوافق** ، دار النهضة العربية، بيروت

30. الديب ، محمد ولطفي ، فتحي (1995): **أثر تفاعل كل من بعد التروي – الاندفاع مع عادات الاستذكار على الفهم القرائي** ، مستقبل التربية العربية ، العدد الرابع ، المجلد الأول.

31. ديراني، محمد (1991): **مصادر التوتر النفسي وعلاقتها بتحقيق الذات ووجهة الضبط لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

32. ديراني، محمد (1992): **مصادر التوتر النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديرتي التربية والتعليم الأولى والثانية في محافظة عمان**، مجلة دراسات، المجلدات التاسع عشر (أ)، العدد الثاني، عمان، الجامعة الأردنية.

33. دينيس تشايلد (1983): **علم النفس والمعلم** (ترجمة عبد الحليم محمود وآخرون، ومراجعة عبد العزيز القوصي) الطبعة العربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

34. رزق، أسعد (1992): **موسوعة علم النفس** (ط4)، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

35. الرفاتي، نعيم (1987): **الصحة النفسية** : دراسة في سيكولوجية التكيف، الطبعة السابعة،دمشق، جامعة دمشق.

36. رمضان ، محمد رمضان (1990) : **أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

37. رمضان، نعمت محمد (1991): **الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مديرية عمان الأولى**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

38. الرواغ ، نعيمة (2004) : **لقاءان جماهيريان حول الصدمة والتوتر النفسي** ، مجلة أمواج ، العدد 37 .

39. الزبيدي، براء محمد (1997): **التوتر النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد**، رسالة ماجستير غير منشورة، مركز البحوث النفسية، العراق.

40. سراقد ، ساري ، والطراونة ، فاطمة (2000) : **إساءة معاملة الطفل الوالدية ، أشكالها ، ودرجة تعرض الأطفال لها وعلاقة ذلك بجنس الطفل وسترى تعليم والديه ودخل أسرته ودرجة التوتر النفسي لديه** ، مجلة دراسات ، المجلد 27 ، العدد الثاني .

41. سويف، مصطفى (1986): **التطرف كأسلوب للاستجابة**، القاهرة: الأنجلو المصرية.

42. الشامي، جمال الدين (1998): **الأساليب المعرفية كمحددات للشخصية الإنسانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز.

43. الشبح، نضال (1994): **فاعلية كل من برنامج إرشادي جمعي وبرنامج نشاط رياضي في خفض مستوى التوتر النفسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

44. الشربيني ، زكريا (1992) : **فعالية الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي على أبعاد الشخصية لدى الجنسين** ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، السنة الأولى ، العدد الثاني .

45. الشرقاوي ، أنور (1981) : **الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، العدد الأول ، والسنة التاسعة .

46. الشرقاوي ، أنور (1987) : **الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب من الجنسين** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الرابع ، جامعة الكويت .

47. الشرقاوي ، أنور (1989) : **الأساليب المعرفية في علم النفس** ، مجلة علم النفس ، العدد الحادي عشر ، السنة الثالثة ، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة .

48. الشرقاوي ، أنور (1992) : **علم النفس المعرفي المعاصر** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

49. الشرقاوي ، أنور محمد (1995) : الأساليب **المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

50. الشرقاوي، أنور (1985): **الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين**، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت، العدد (4)، السنة الثالثة عشر.

51. الشرقاوي، أنور (2003): **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط2، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

52. شريف ، نادية (1982) : **الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي** ، الكويت ، العدد الثاني ، المجلد الثالث عشر .

53. شريف ، نادية (1993) : **السيادة المخية النصفية وعلاقتها بالأساليب المعرفية الإدراكية،** مجلة التربية والتنمية ، السنة الثانية ، العدد الثاني .

54. شريف، نادية (1981): **الأنماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد الثلث، السنة التاسعة.

55. شلبي، محمد أحمد (2001): **مقدمة في علم النفس المعرفي** ، دار غريب للطباعة والنشر.

56. الشمري، سعود (1995) : **علاقة أسلوبي الاستقلال الإدراكي والاندفاعية بالتحصيل الدراسي لدى عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية** ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

57. الشهري، علي (2004) : **الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف** ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، الجزء الثاني، العدد 54 .

58. الشيخ ، سليمان ، والشرقاوي ، أنور (1978): **دراسة لبعض العوامل المرتبطة بالاستقلال الإدراكي** ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة .

59. شيفر، شارلز، وميلمان، هوارد (1996): **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها.** ترجمة نسيمة داوود، ونزيه حمدي، عمان: الجامعة الإسلامية.

60. صعدي ، إبراهيم (2000) : **الأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين / المعلمات بمنطقة جازان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

61. الصواف ، قاسم (1987) : **السمات الشخصية لطلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية** ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد الخامس ، جامعة الكويت ، الكويت .

62. الصواف ، قاسم (1987) : **علاقة الأسلوب التأملي الاندفاعي بالتحصيل الدراسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية بالكويت** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الثالث ، الكويت .

63. الطهراوي ، جميل (1997) : **سمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين أكاديمياً في الجامعة الإسلامية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية .

64. عبد الحق ، عماد (2002) : **فاعلية برنامج لخفض مستوى التوتر النفسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية** ، مجلة أبحاث اليرموك ، المجلد 18 ، العدد B.

65. عبد اللطوف، مدحت (1990): **الصحة النفسية والتفوق الدراسي،** بيروت: دار النهضة العربية.

66. عبد المجيد ، أسامة (1997) : **دراسة الأساليب المعرفية المميزة للطلاب الموهوبين لغوياً**، دراسة ماجستير غير منشورة ، القاهرة .

67. عبد المقصود ، هانم علي (1987) : **أثر تفاعل الأساليب المعرفية – المعالجات على التحصيل والتذكر في مادة الفيزياء** ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

68. عبد المقصود ، هانم علي (1991) : **الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بالدافع للانجاز** ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد التاسع والثلاثون ، السنة الثانية .

69. عبد الهادي ، محمد (1999): **الأساليب المعرفية كمحدد للاختبار الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظات غزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية .

70. العتوم، عدنان (2004) : **علم النفس المعرفي** ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن .

71. عجوة، عبد العال (1986) : **العلاقة بين الدوجماتية وبعض الأساليب المعرفية لدى طلاب كلية التربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنوفية ، القاهرة .

72. عجوة ، عبد العال (1989) : **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية (دراسة عاملية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنوفية ، القاهرة .

73. عدس ، عبد الرحمن (1999) : **علم النفس التربوي** ، نظرة معاصرة ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الطبعة الثانية ، الأردن .

74. عرايس ، محمد (2002) : **التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب جامعة التحدي ، دراسات نفسية ،** المجلد الثالث عشر ، العدد الثالث .

75. عساف ، عبد محمد (2002) : **مجالات التوتر والضغط النفسي عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي النجاح وبيرزيت أثناء انتفاضة الأقصى نتيجة العدوان الإسرائيلي ،** مجلة النجاح للأبحاث ، العلوم الإنسانية ، المجلد 217 ، العدد 1 .

76. علوان ، بشير (2000) : **مصادر ومستوى التوتر النفسي لدى مدربي الأندية الرياضية في الأردن** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، الجامعة الأردنية ، الأردن ، عمان ،

77. علي ، جمال (1987) : **العلاقة بين الأساليب المعرفية وقدرات التفكير** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس .

78. العمري ، منى سعد (2007) : **الأسلوب المعرفي الاندفاع / التروي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة ، جامعة طيبة ، المملكة العربية السعودية .

79. غنيم ، محمد (2002) : **استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي التروي – الاندفاع** ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الأول .

80. الفرماوي ، حمدي (1986) : **الأساليب المعرفية ومفهوم التمايز النظري ، دراسة نظرية، الكتاب السنوي في علم النفس** ، المجلد الخامس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة .

81. الفرماوي ، حمدي علي (1988) : **استخدام فنية التعلم بالنمذجة في اكتساب الأطفال المندفعين لأسلوب التروي المعرفي** ، المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

82. الفرماوي، حمدي (1985): **اختبار تزاوج الأشكال المألوف ت.أ.م لقياس أسلوب الاندفاع مقابل التروي كراسة تعليمات**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

83. الفرماوي، حمدي (1987): **أسلوب الاندفاع/ التربوي المعرفي وعلاقته بمستوى الذكاء**، مجلة دراسات تربوية، الجزء التاسع، القاهرة.

84. الفرماوي، حمدي (1994): **الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

85. فرير ، فاطمة حلمي (1986) : التأمل – الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

86. فطيم ، لطفي ، والجمال ، أبو العزايم (1988) : **نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

87. كامل ، مصطفى محمد (1988) : **علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية** ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد التاسع ، القاهرة .

88. الكفافي، عبد المنعم (1986): **الاندفاع / التربوي كأسلوب معرفي وعلاقته بانتقاء الإجابة الصحيحة في الاختبارات العقلية ذات الاختيار من متعدد**، مجلة كلية المنصورة، العدد الثامن، المنصورة.

89. كنوز ، سعد (2003) : **النمط المعرفي السائد لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .

90. مجيد ، سوسن (2008) : **مشكلات الأطفال النفسية ، والأساليب الإرشادية لمعالجتها** ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن .

91. محجوب ، مصطفى (2005) : **العلاقة بين أساليب عرض المفاهيم في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل والأساليب المعرفية وأثرها على تحصيل الطلاب وزمن التعلم** ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، المجلد الحادي عشر ، العدد الثالث .

92. محمد ، هدى (2002) : **التفاعل بين الطريقة التكاملية والأساليب المعرفية وأثره على تحصيل الطلاب المعلمين لتاريخ الأدب** ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الثالث عشر .

93. المدلل ، سعيد (2004) : **التوتر النفسي من مسببات حوادث الطرق** ، مجلة أخبار غزة ، العدد الثاني .

94. مصلح ، عائشة (2003) : **أثر برنامج إرشادي نفسي جماعي ، في خفض مستوى التوتر النفسي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية .

95. الملا، سلوى (1982): **التوتر النفسي كمقياس للدافعية،** الكويت، دار القلم.

96. موسى ، فاروق عبد الفتاح (1987) : **علاقة التحكم الداخلي / الخارجي بكل من التروي الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعات** ، مجلة كلية التربية ، المجلد الثاني، العدد الرابع .

97. النفيعي ، عابد عبدالله (1998) : **أثر أساليب المعاملة الوالدية على بعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى** ، مجلة أم القرى ، العدد (66)، السنة العاشرة.

98. همشري ، عمر (1991) : **درجة التوتر النفسي ومصادره لدى العاملين في المكتبات الجامعية في الأردن** ، مجلة دراسات السلسلة (أ) ، العلوم الإنسانية ، المجلد العشرون (أ) ، العدد الثالث ، عمان ، الأردن .

99. الهواري ، لبنى نظمي (2006) : **أثر الأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) عن المجال الإدراكي على التفكير الابتكاري لدى عينة من الطالبات المراهقات** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، القاهرة .

100. هولنورد ، باتريك (2004) : **تغلب على الاجهاد والتوتر ، الدليل الصحي للتغذية** المثالية، مكتبة جرير ، السعودية ، الرياض .

المراجع الأجنبية :

1. Alwater, E. (1979) **Psychology of Adjustment**. New jersy Hall , Inc.

2. Bailey , R. (1985): **Coping with stress in caring Oxford Blackwell Scientific publications.**

3. Baron, L. (1989): **Psychology** : The Essential science , Boston Allyn and Bacon.

4. Barrett, D.(1977) **: Refection impulsivity as a predictor children's academic a achievement child development** , Vol. 48

5. Beech, U. Burns , L. and Sheffield, B.(1982): **A Behavioral Approach to Management of stress chic ester John Wiley and sons**.

6. Bushana , charls .D (1998): **The relation ships of stress , copying resources , and job performance among elementary** , junior high , and senior high school principals Dissertation abstracts internatiol, 55 (5). Nov 1150

7. Clar , P.N. (1971) : **The relation ship of psychological differentiation to client behavior in vocational choice counseling** , Doctoral dissertation , university of Michigan , Dissertation Abstracts International.

8. Davis , R. Fruehling, R., and Oldham , N. (1989): **psychology**, Human Relations and work Adjustment . McGraw hill book company.

9. Douglas Shelley of David cohen (1986) : **Testing psychology tests** , croom helm, London .

10. Ellen , Hite , clare (1993): **The relation of cognitive style and gender of un success full first time examination Diss**. ABST. NTER November, Vol. 155

11. Entiwisile , N.J. and Ramadan , P. (1982 **) Understanding student learning classroom Help** , London Canberra Nichols pushing .

12. Feldman , R.S. (1989): **Adjustment** New York McGraw Hill.

13. Fontana, D. (1995) Psychology for Teacher . 3rd ed, Macmillan press LTD.

14.Gold stein , K. and Blackman , S. (1978) **: Cognitive style five Approaches and Relevant research** , New York john wiley of sons.

15.Greenberg, J.s. (1990 **) Coping with stress** . W.M.E. Brown publisher.

16.Jenkins , S of Callzoun , J (1991): **Teacher stress Issues and Intervention Psychology in Schools**, Vol. 28, January.

17.Kagan , Jerome (1966) **: Reflection Impulsivity** , The generality and Dynamics of conceptual Tempo , Journal of abnormal pathology , Vol.71 , No1.

18.Kagan, J. and Kogak, N. (1970) : **Individual Variation in cognitive processes In p. Mussen (Ed)** , Carmichael's Manual of child psychology , Wiley sons, N.Y.

19.Kaplan , P.S of stein , J. (1984) : **psychology of Adjustment . California ,** was worth publishing company .

20.Kyriacou , c. of Sutcliffe. , j (1978) **Thecher stress prevalence**, sources, and symptoms Br. Education Psychology. Vol. 48

21.Lazarus , R. S. (1966): **Psychological stress and coping**, New York McGraw Hill, Inc.

22.Myers , D.G. (1993): **Exploring psychology** . New York worth publisher, Inc

23.Rathus S.A. of Nevid , J.S. (1995 **) Adjustment and Growth** Gth ed., Holt, Binehand and Winston , Inc.

24.Riding , Richar , Marry watts (1998) The effects of cognitive style on the preferred format of instructional material Educational psychology, Vol. 17.

25.Rollions , A.H. of Genser, L. (1977) : **Role of cognitive style in a cognitive task ,** a case favoring the repulsive approach to problem solving, journal of educational psychology , Vol. 69, No3.

26.Sabatelli , R.M. , Dreyer , A. and Buck , R. (1983) : **cognitive style and relationship quality in married dyads** , Journal of personality .

27.Salkind , N.J. and Nelson , C.F. (1980) **: Anote on the Developmental Nature of Reflection Impulsivity** , Developmental . psychology, vol. 16 , No 3

28. Santoste fano , S. (1978) **: Abiodve lopmental approach to clinicl child psychology ,** new York : wiley

29. Saracho, O.N. and Bayton , C.M. (1980) Relationship of Teacher's Cognitive style to pupils academics achievement gain. Journal of Educational psychology, 72.(4) .

30. Seamon , J.G. of kenrink , D.T. (1994 **) Psychology** . 2nd ed. New Jersy hall, Inc.

31. Shipman , S. and shipman , V. (1985): **Cognitive styles**: some conceptual Method logical and Applied Issues published by American Education Research Association Review of Research in Education.21.

32. Smith ,J.C (1993): **Understanding stress And coping New York Macmillan tns**. Sonja Lyubominsky and susan Nolen-Hoek sema (1995) stanfard university Effects of self – focused Rumination on Negative Think and Interpret sonal problem solving journal of personality and social psychology, 69 (1)

33. Tiedemann, J. (1989) **: Measures of cognitive styles**, Educational psychologist. Vol.24. No.3

34. Vernon , P (1973): **Mahivariate approaches to the study of cognitive styles** , In J.R. Royce (Ed.) Multivariate anal sis and psychology theory , No York Academic press.

35. Wardell , D.M. and Royce , J.R. (1978) : **Toward a multi – factor theory of styles and their relations ships to cognitive and affect**, journal of personality, vol . 46 . No 3

36. Weiten , w. (1994 **) Psychology** 2nd ed. Brook cole publishing , company.

37. Worthman , C., and Loptus, E (1992): **psychology** , New York : McGraw Hill , Inc.

38. Zimbardo , P.G. (1988 **) psychology and life** 12th , Philip G.Zimbardo, Inc.

الملاحـــــق

اختبار الأشكال المتضمنة

(الصورة الجمعية)

تأليف

ف.ب. أولتمان ــ أ.راسكن ــ هــ. ويتكن

تعريف وإعداد

د. أنور محمد الشرقاوي   د.سليمان الخضري الشيخ

كلية التربية ــ جامعة عين شمس

كراسة الأسئلة

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ( )   أنثى ( )

المستوى التعليمي: طلاب جـدد: سنة أولى ( )   سنة ثانية ( )

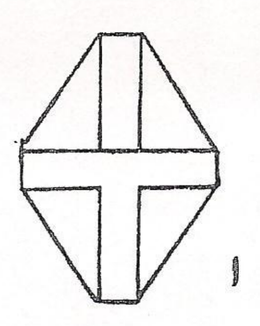
طلاب قدامى: سنة ثالثة ( )   سنة رابعة ( )

التخصص: علوم ( )   آداب ( )

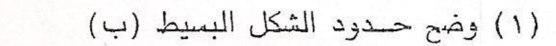
القســم الأول

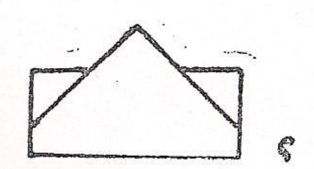
(للتــدريــب)

(الــزمن : دقيقتـــــان)



(١) وضح حـدود الشكل البسيط (ب)

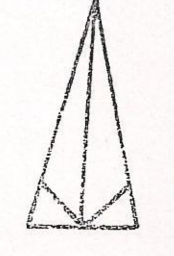




(٢) وضـح حـدود الشـكل البسيط (ز)

(٣) وضـح حـدود الشـكل البسيط (د)

(٤) وضـح حـدود الشـكل البسـيط (هـ)



(٥) وضـح حـدود الشـكل البسـيط (ج)

(٦) وضـح حـدود الشـكل البسـيط (و)

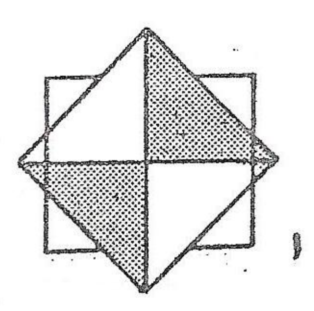


(٧) وضـح حـدود الشـكل البسـيط (أ)

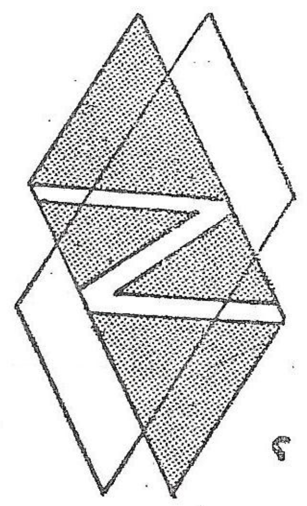
قف ، ... ولا تقلب الصفحة ... انتظر تعليمات اخر

القســم الثـــانى

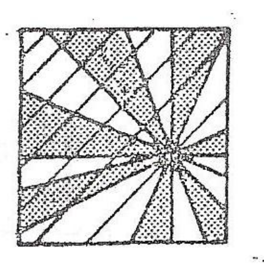
(الــزمن : ٥ دقائـــق)



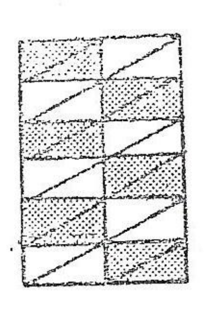
(١) وضـح حــدود الشكل البسـيط (ز)



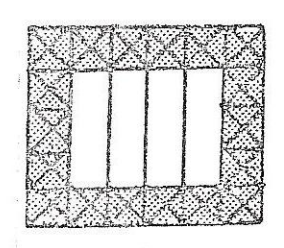
(٢) وضـح حــدود الشــكل البسـيط (أ)



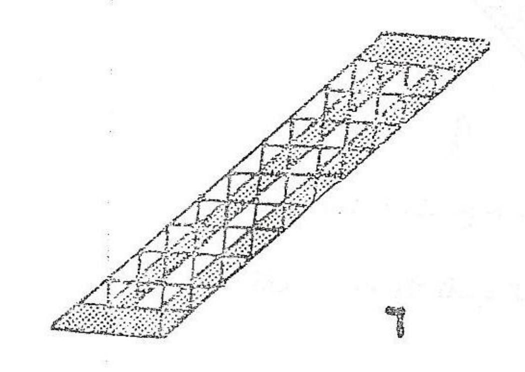
(٣) وضـح حــدود الشــكل البسـيط (ز)



(٤) وضــح حــدود الشــكل البسـيط (هـ)

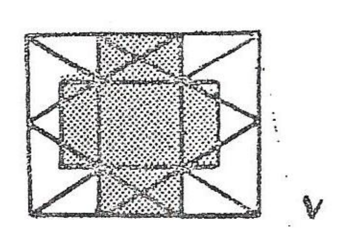


(٥) وضـح حــدود الشــكل البسـيط (ب)

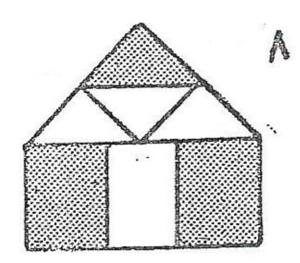


(٦) وضــح حــدود الشــكل البسـيط (ج)

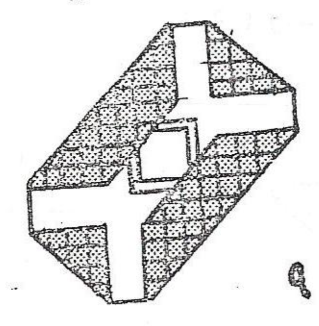
٣



(٧) وضـح حـدود الشـكل البسـيط (هـ)



(٨) وضـح حـدود الشـكل البسـيط (د)



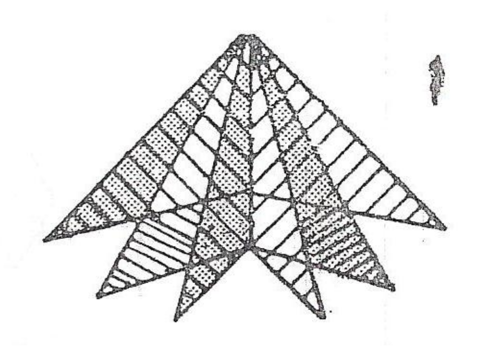
(٩) وضـح حـدود الشـكل البسيط (ح)

قف ، ... ولا تقلب الصفحة ... انتظر تعليمات اخـرى

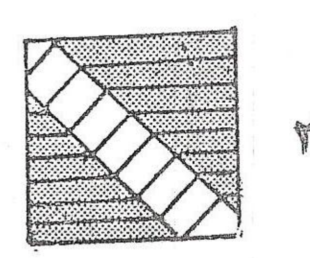
٤

القسم الثالث

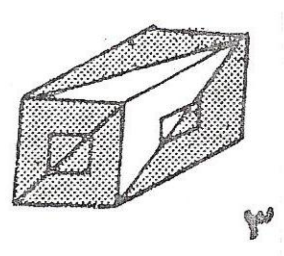
٥ دقائق



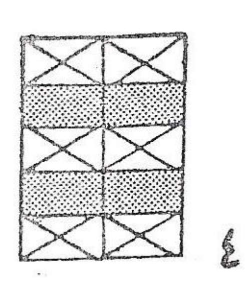
(١) وضح حدود الشكل البسيط (و)



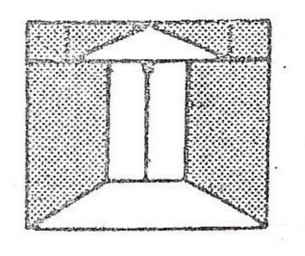
(٢) وضح حدود الشكل البسيط (ز)



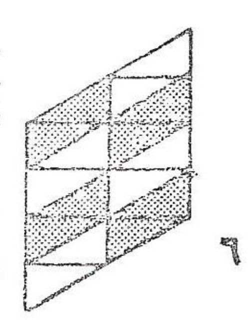
(٣) وضح حدود الشكل البسيط (جـ)



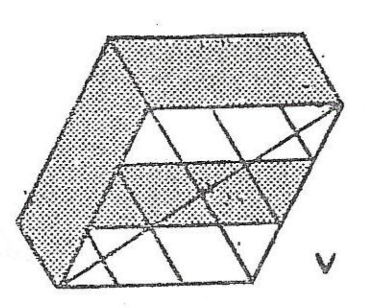
(٤) وضح حدود الشكل البسيط (هـ)



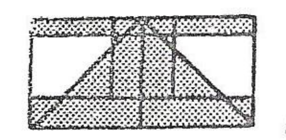
(٥) وضح حدود الشكل البسيط (ب)



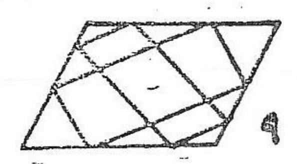
(٦) وضح حدود الشكل البسيط (هـ)



(٧) وضح حدود الشكل البسيط (أ)

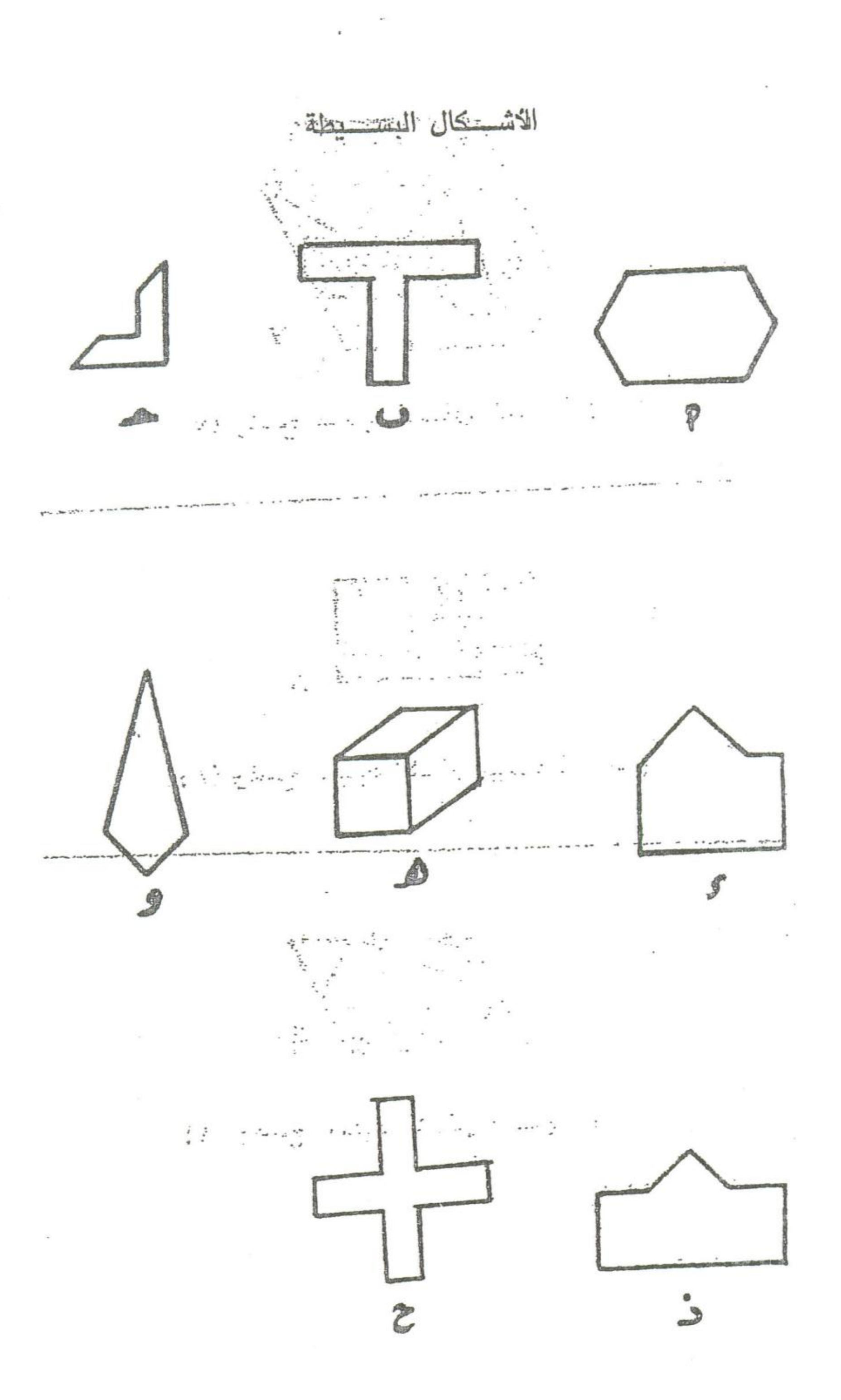


(٨) وضح حدود الشكل البسيط (حـ)



(٩) وضح حدود الشكل البسيط (أ)

٦



اختبـــار تزاوج الأشـــكال المألوفة

ت أ م (٢٠)

كراســة الأسئلة

اعـــداد
دكتور حمدى على الفرماوي
كليـة التربية ـ جامعة المنوفية

١٩٨٥

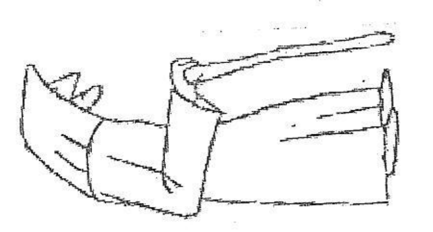
مقياس تزاوج الأشكال المألوفة ت.أ.م

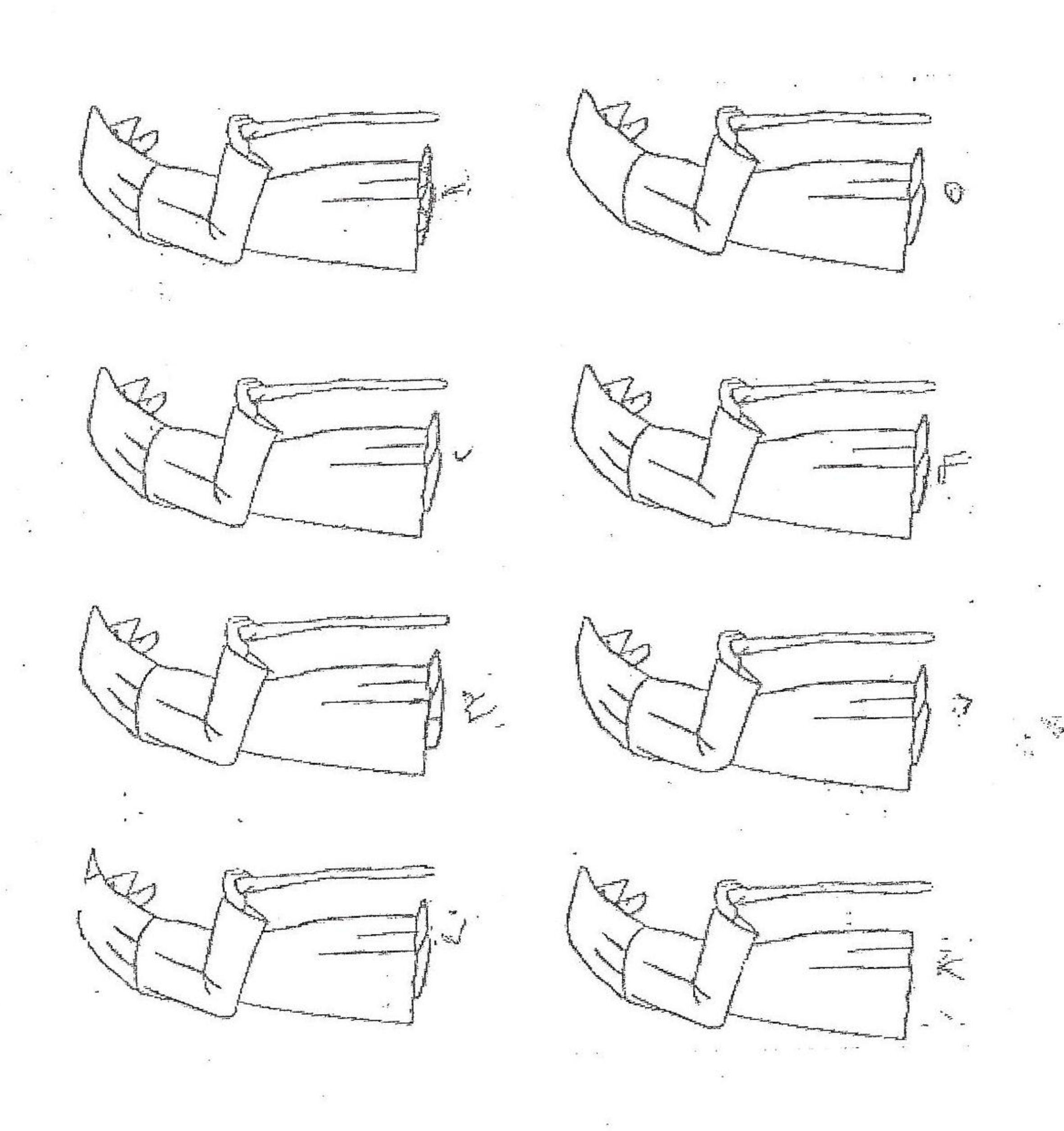
إعداد:

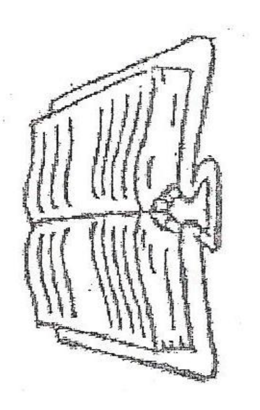
د/حمدي الفرماوي (1985م)

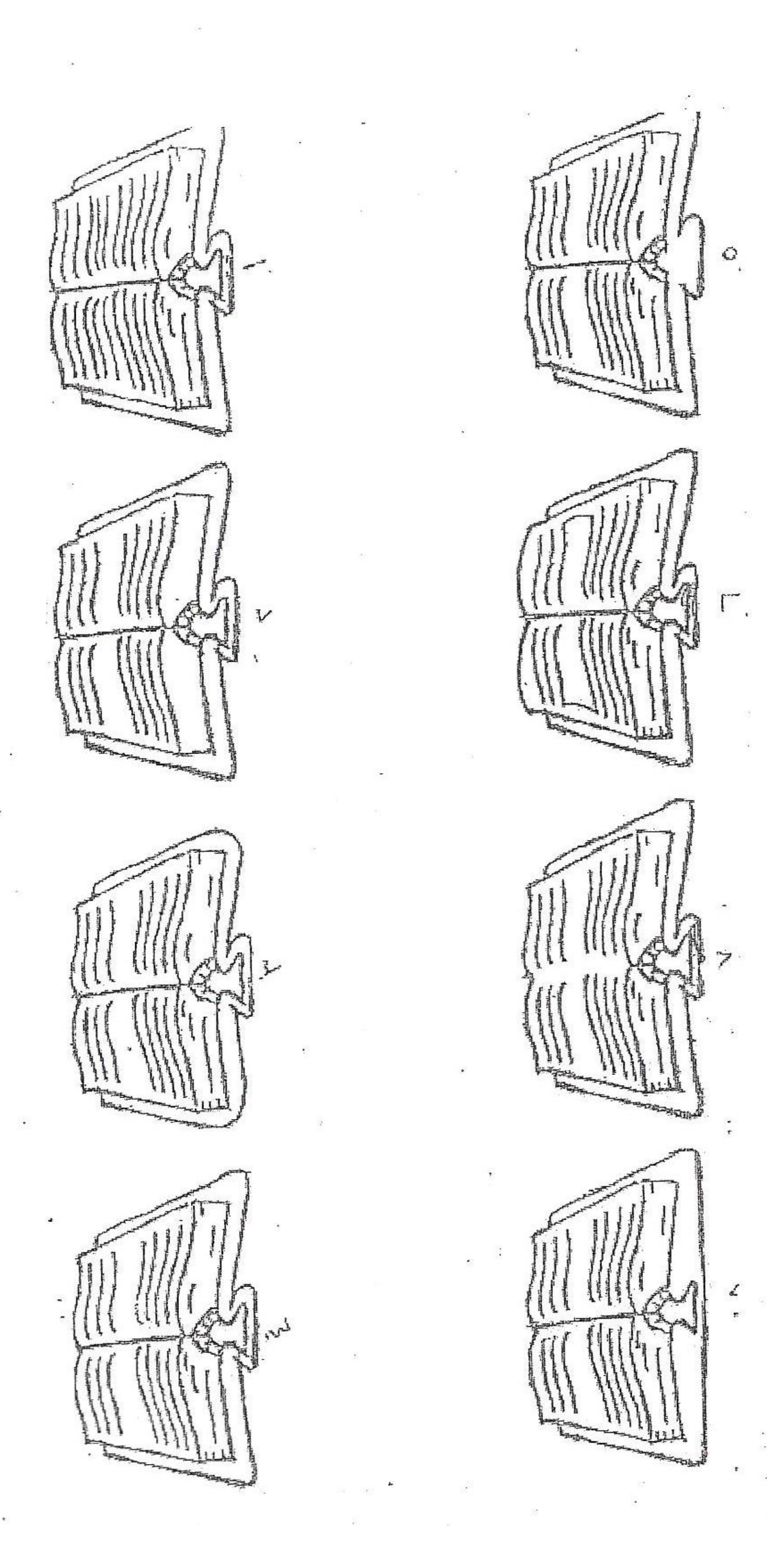
البيانات الشخصية:

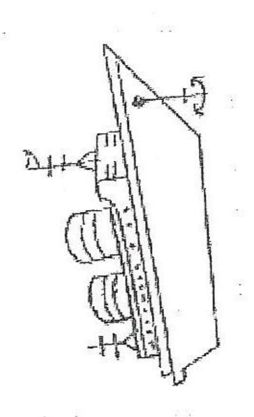
الجنس:	ذكر ( )	أنثى	( )
المستوى التعليمي:	**طلاب جـدد:** سنة أولى ( )	سنة ثانية	( )
	طلاب قدامى: سنة ثالثة ( )	سنة رابعة	( )
التخصص:	علوم ( )	آداب	( )

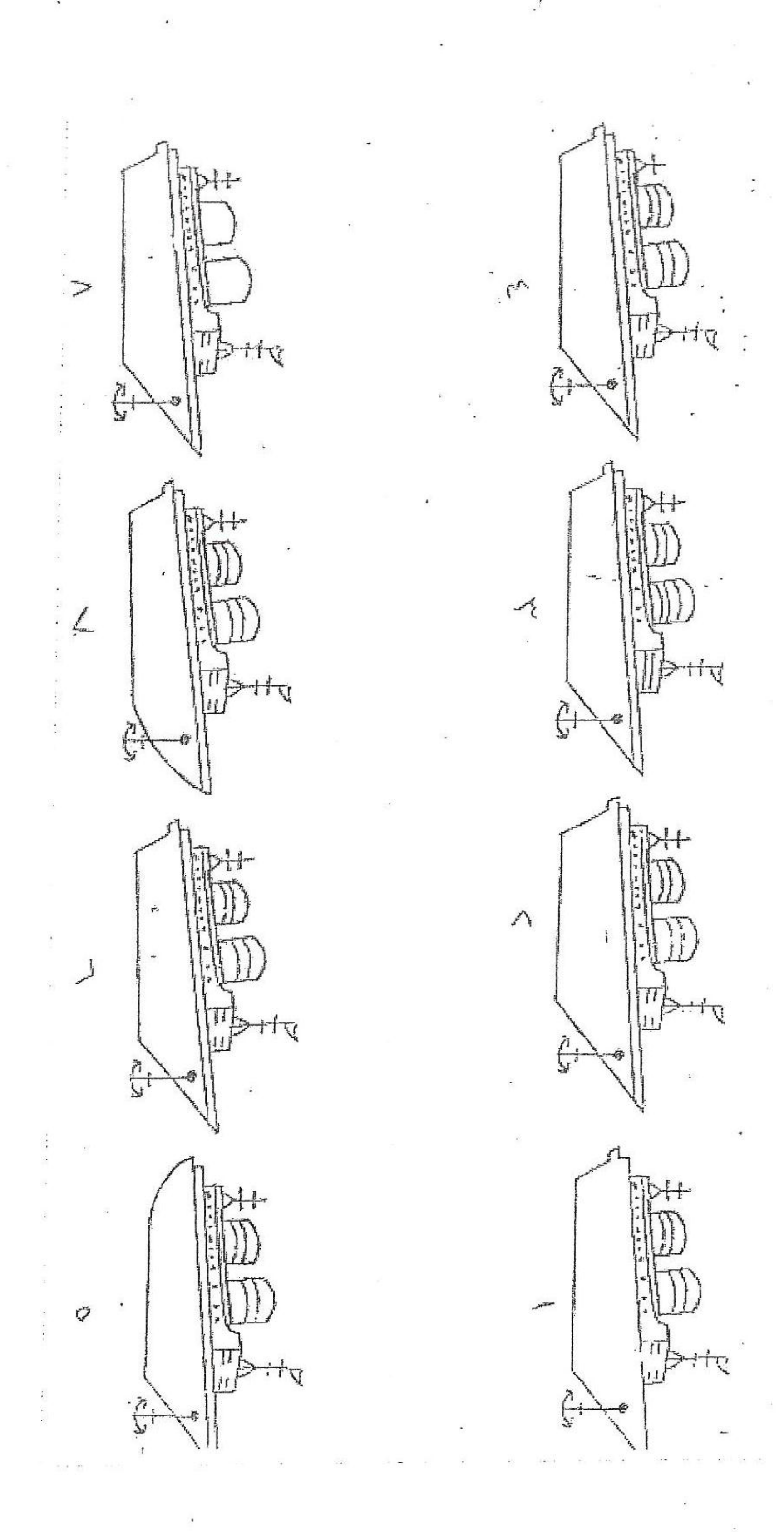


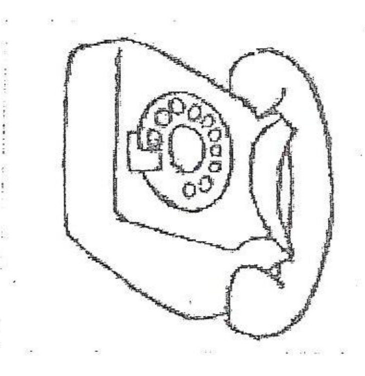


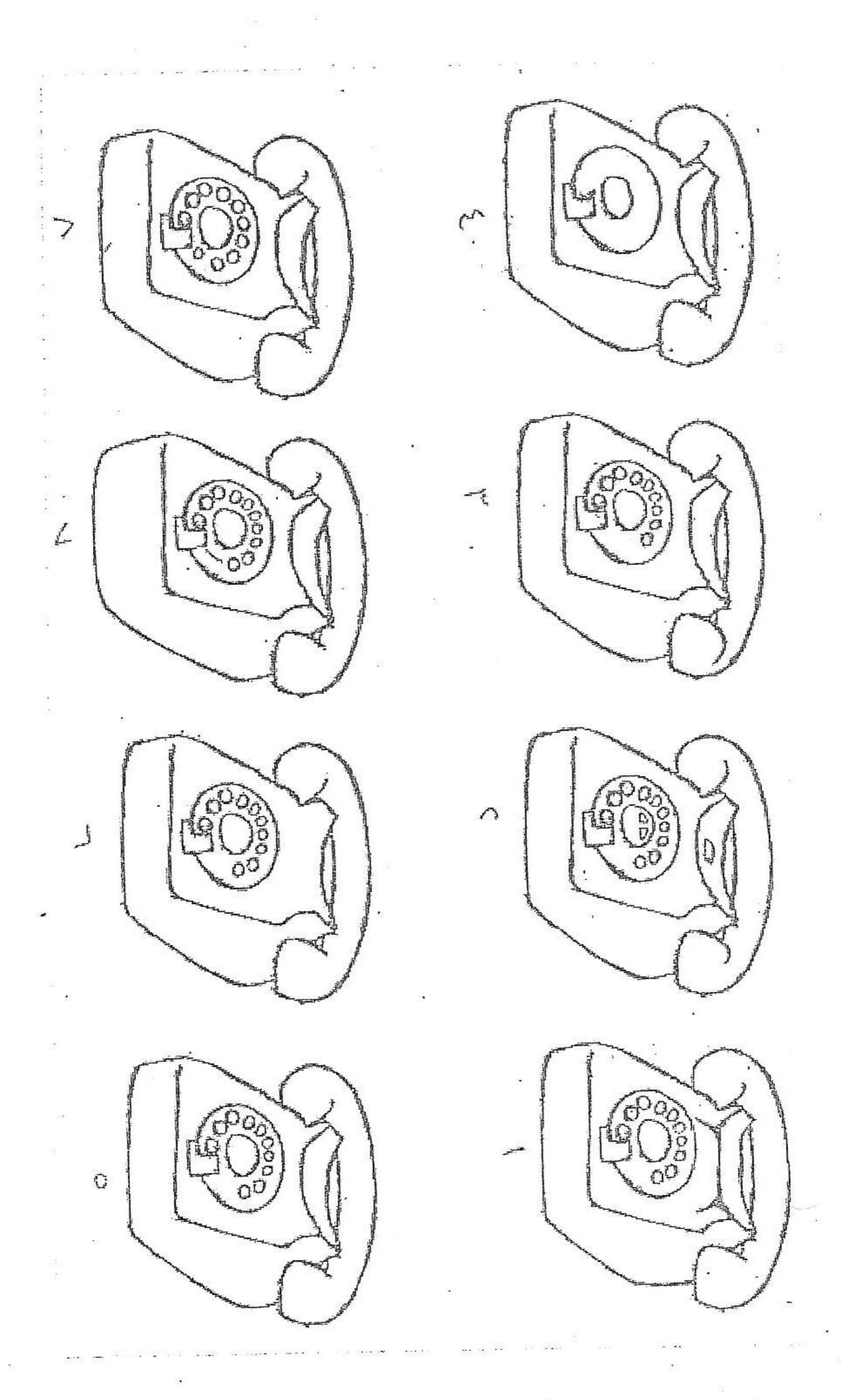


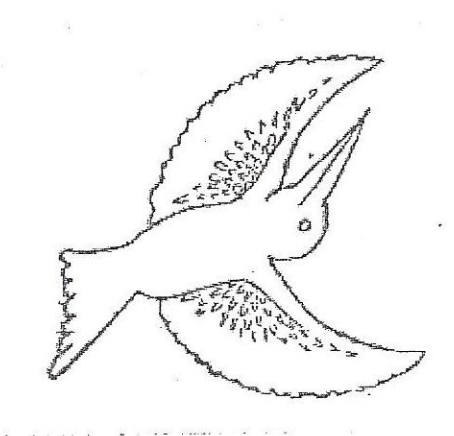


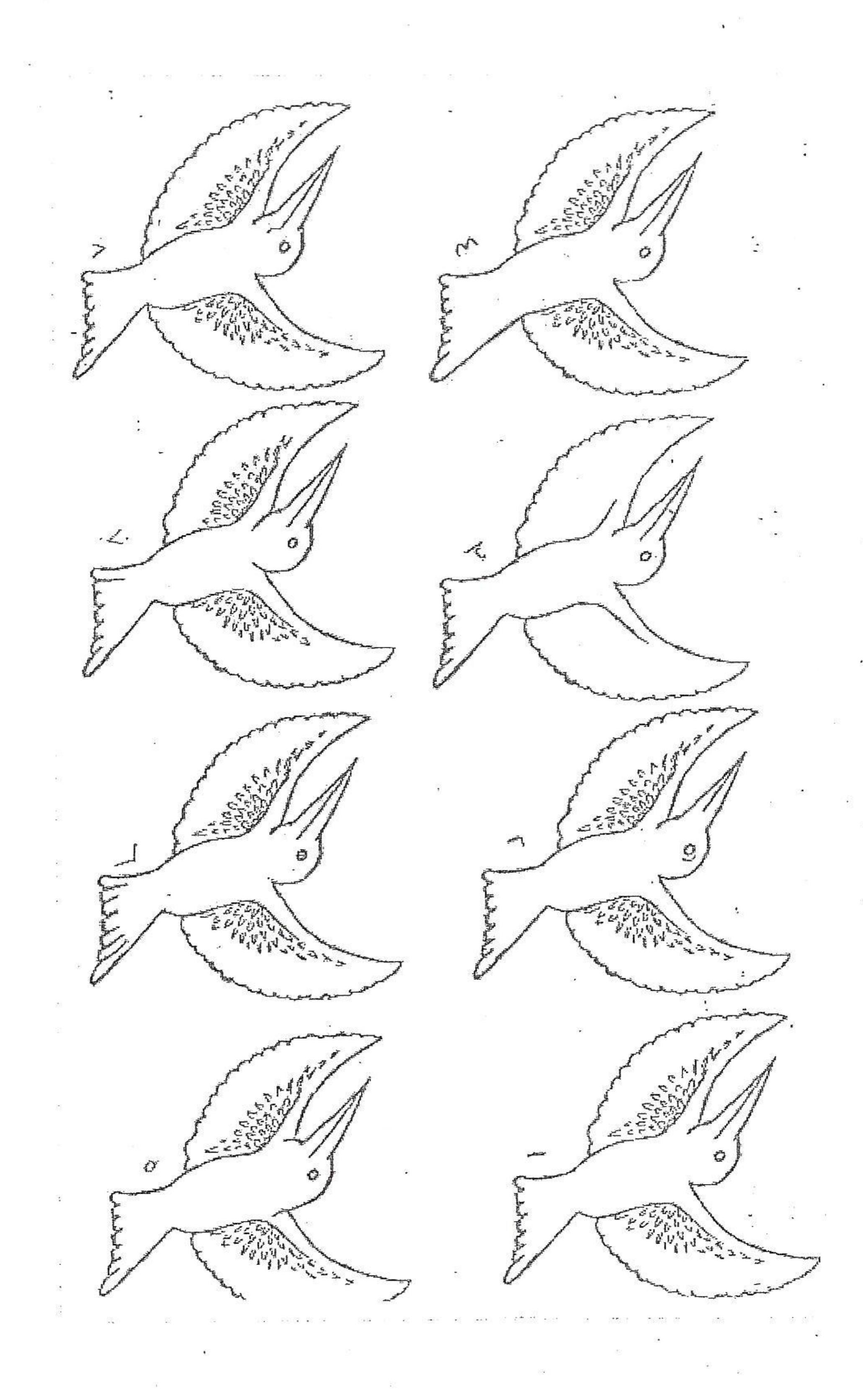


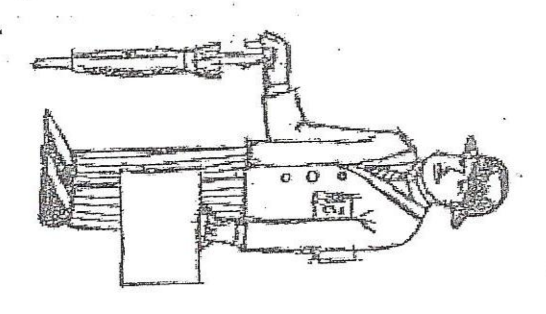


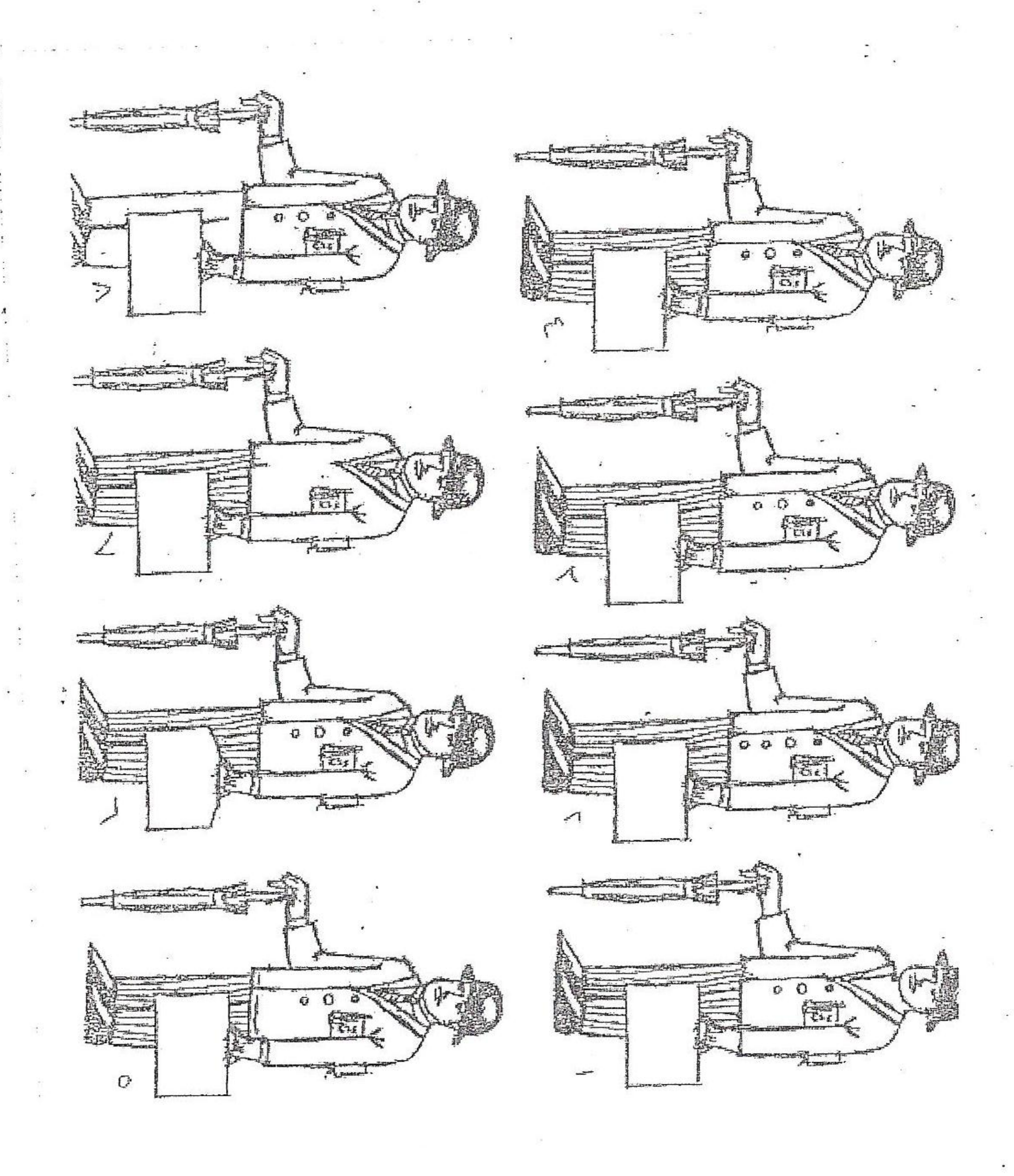


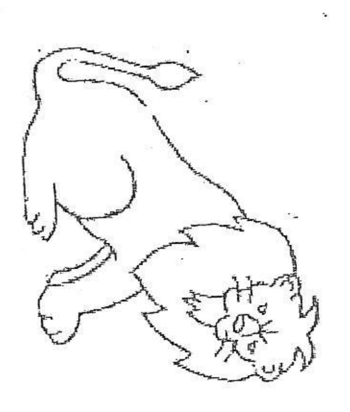


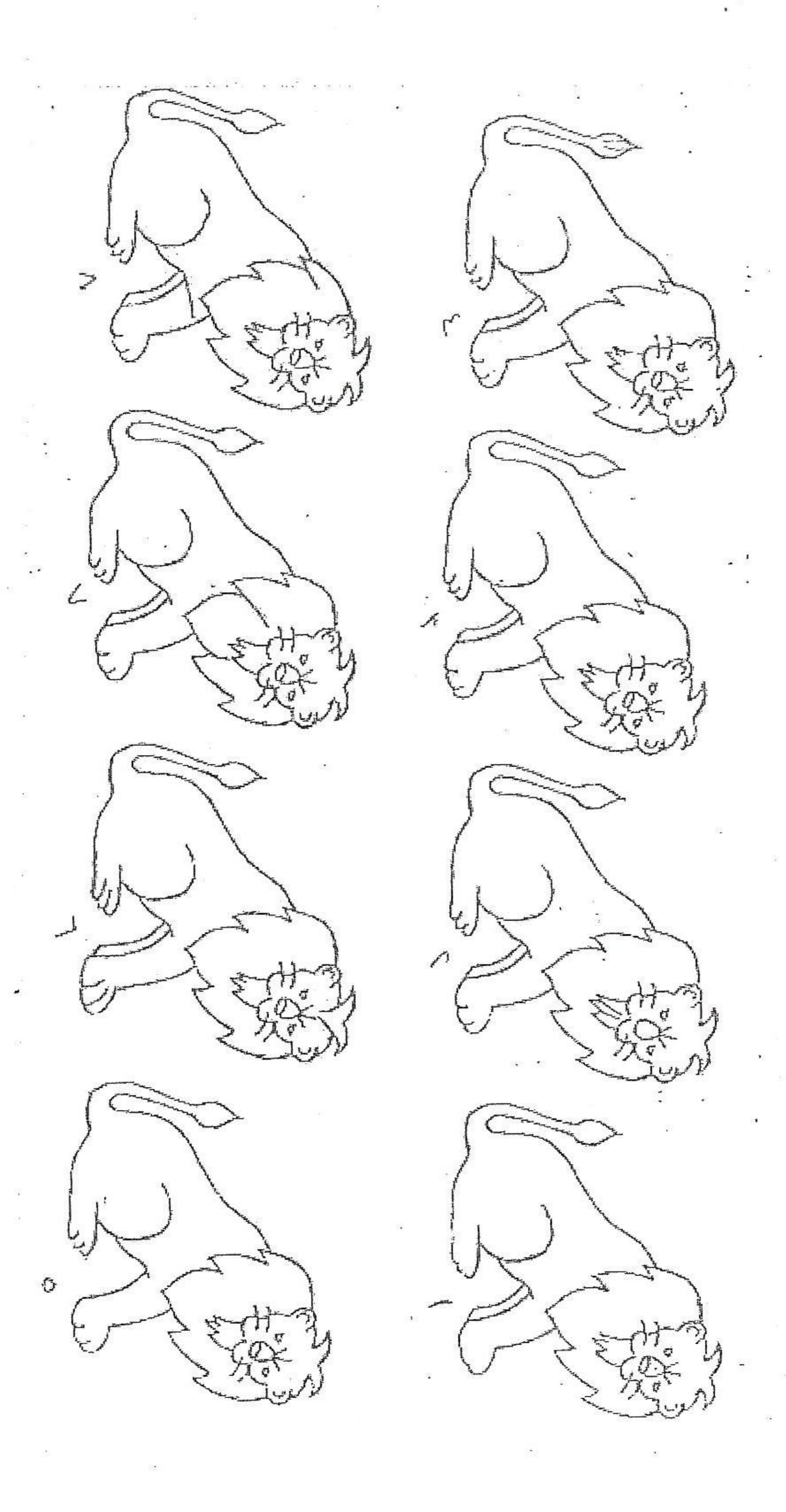


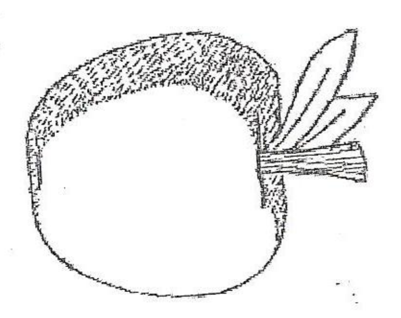


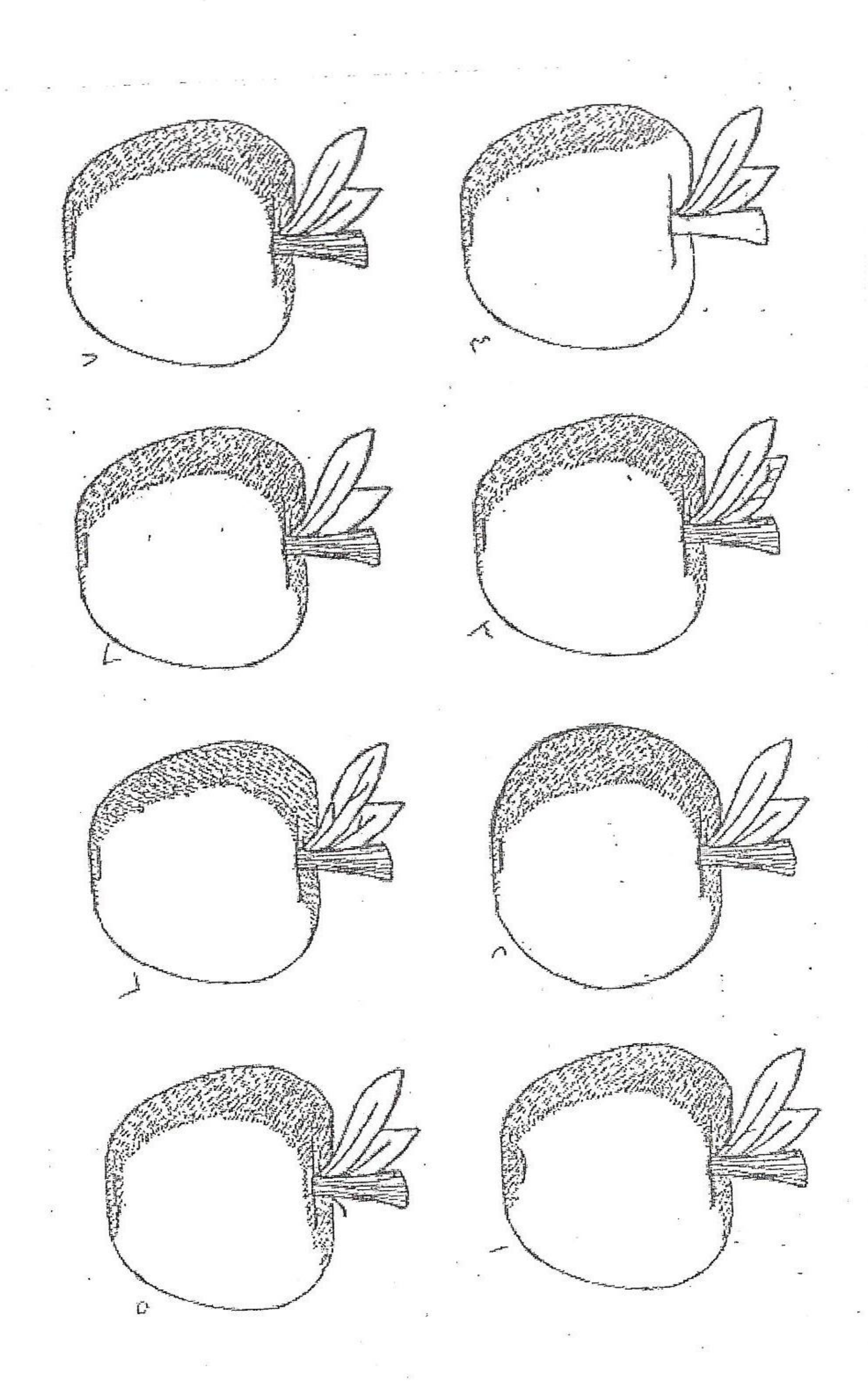


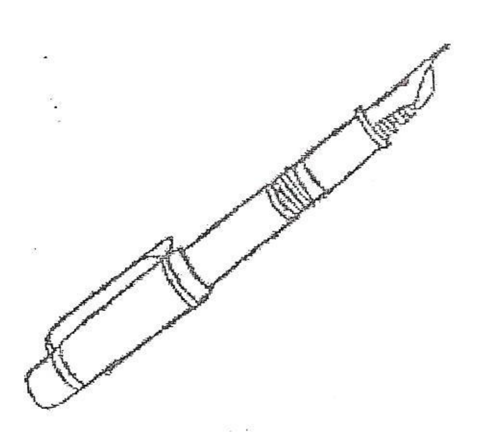


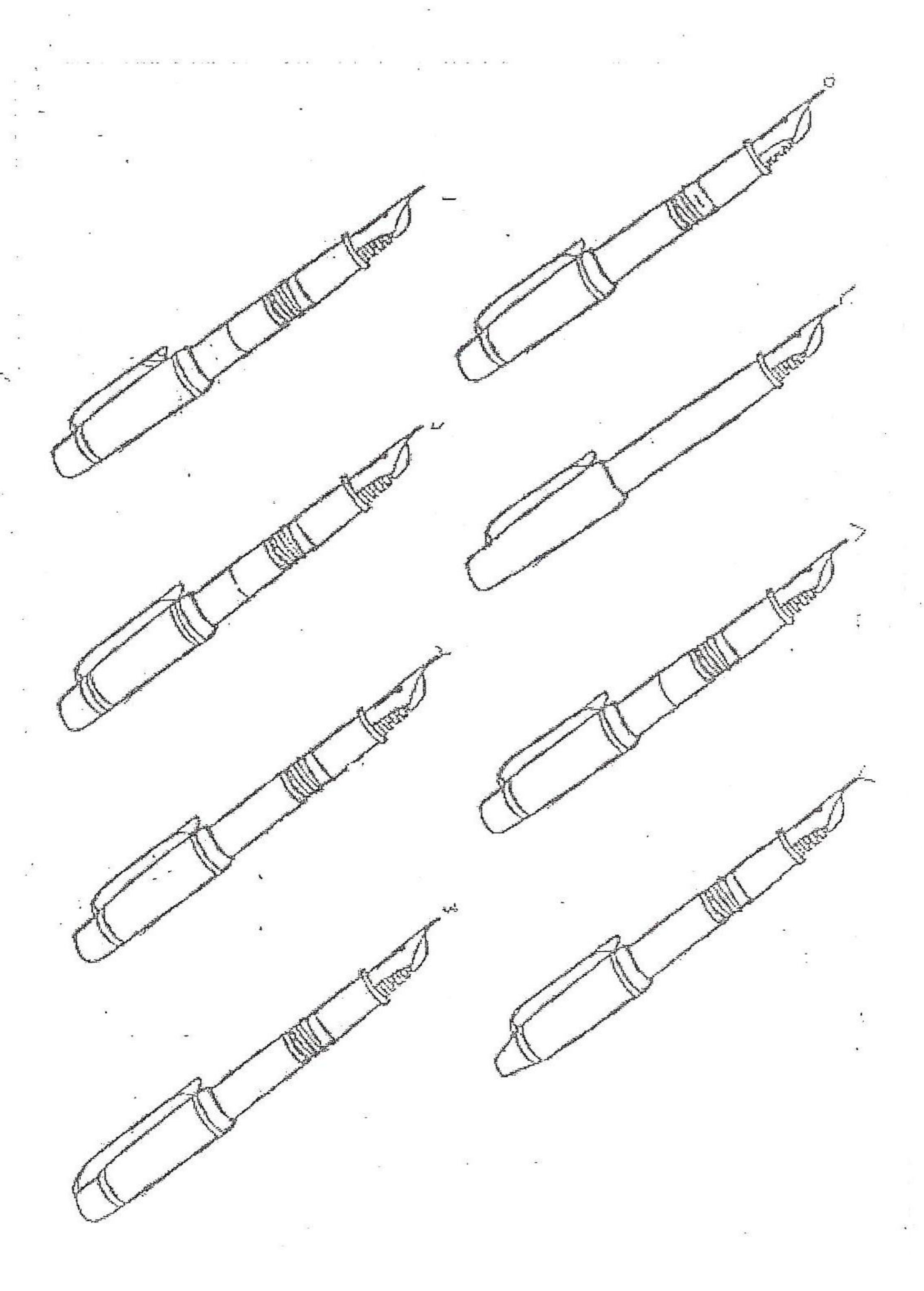


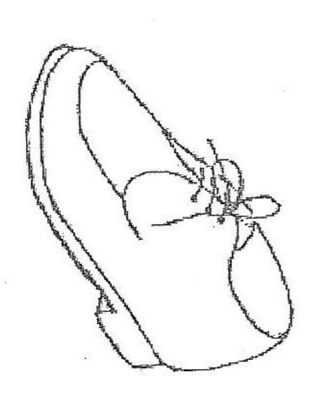


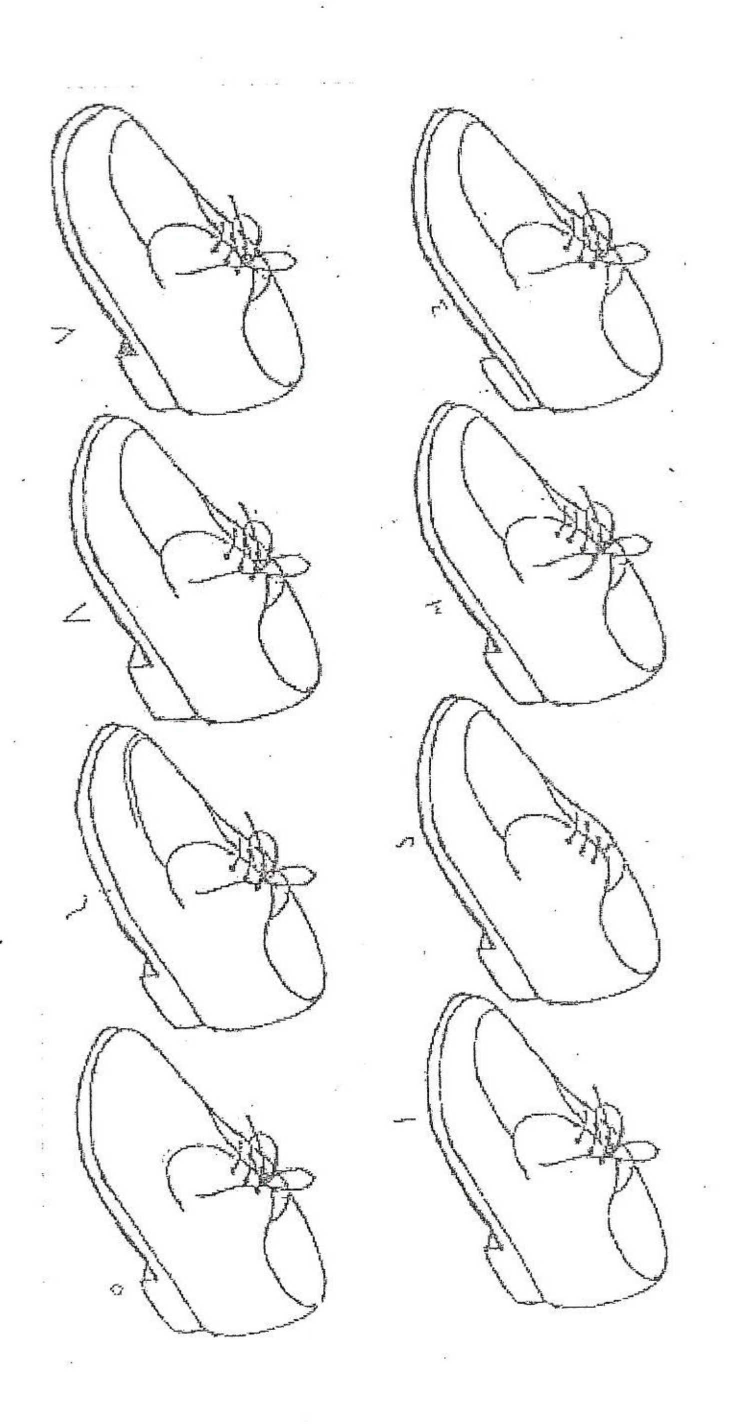


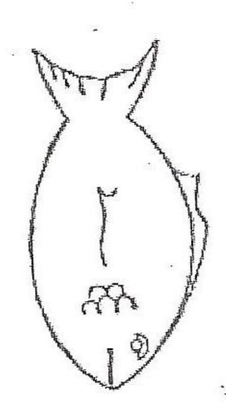


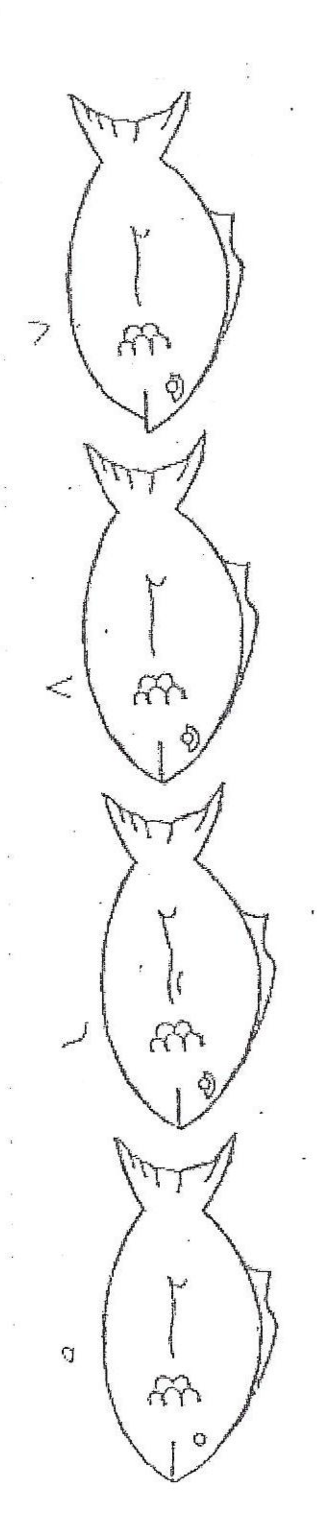


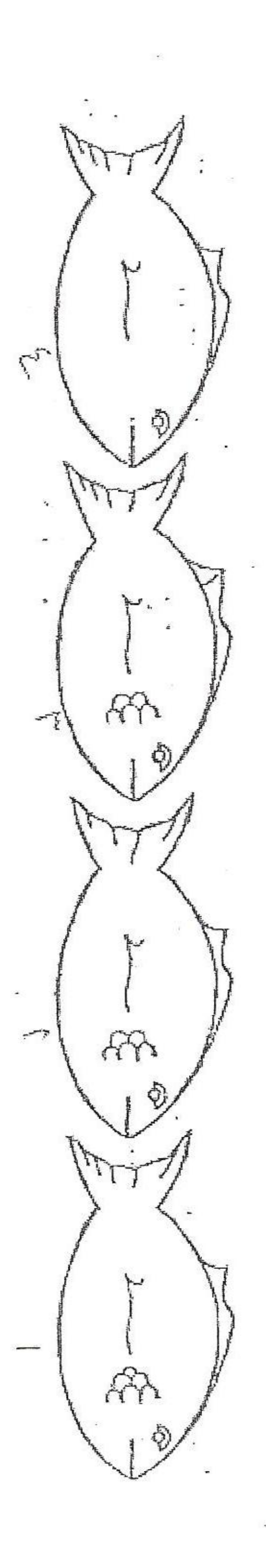


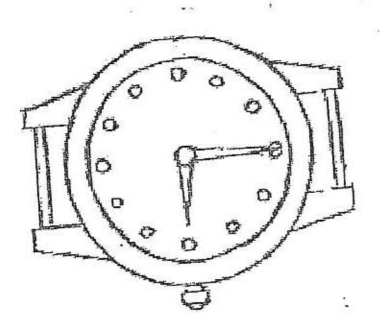


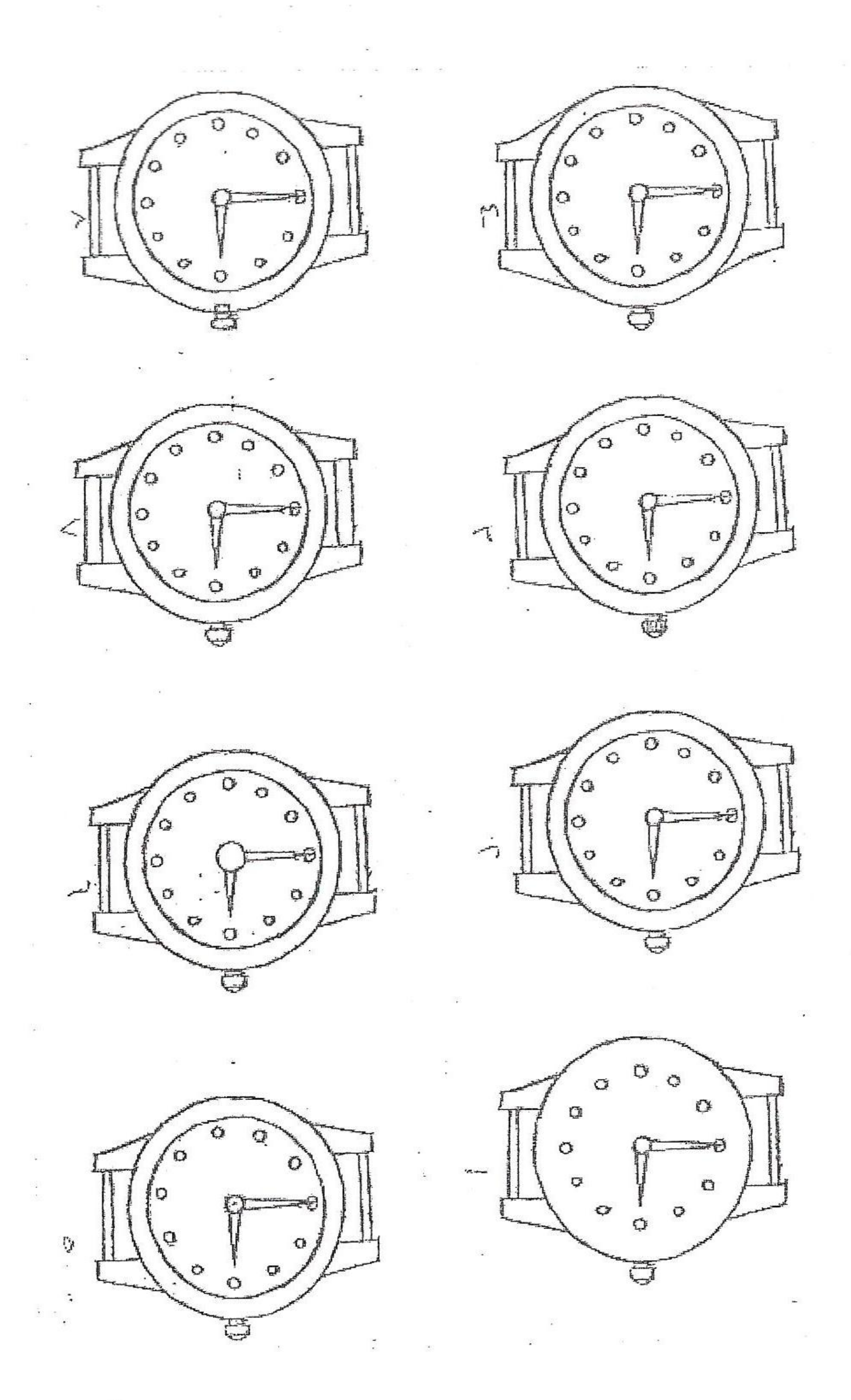


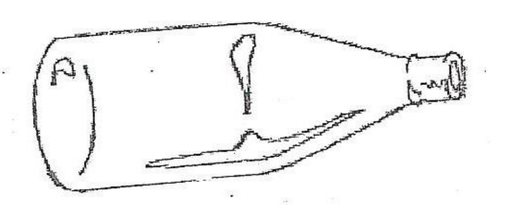


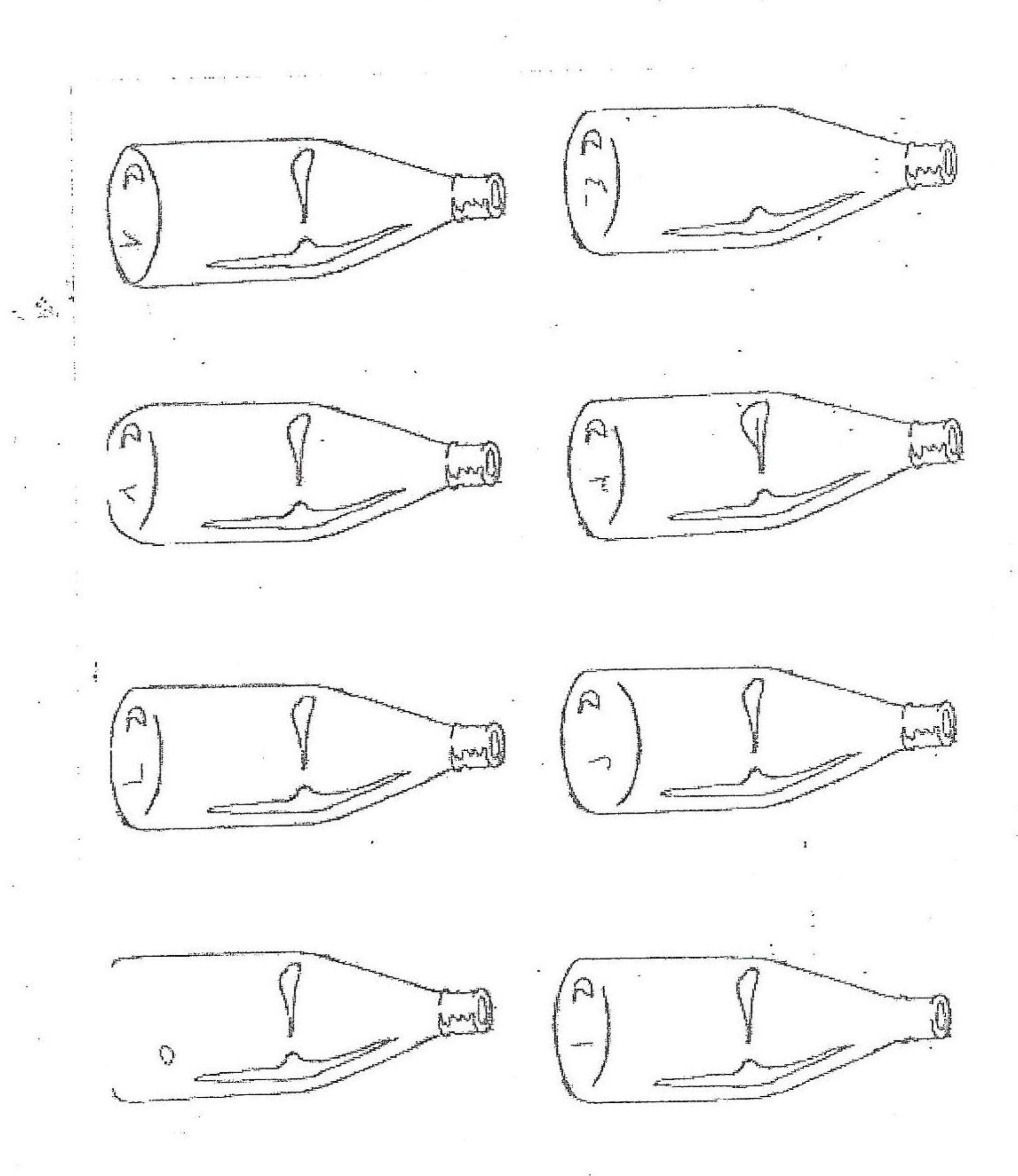












مقياس (ت.ن)

د.مجدي عبد الكريم حبيب

يتضمن هذا الاختبار مجموعة من العبارات التي تدور حول بعض السلوكيات التي قد يحبها ويرغب فيها المفحوص، والمطلوب هو قراءة كل عبارة وتوضيح مدى موافقة الفرد بوضع علامة (√) في أحد الخانات المقابلة المعبرة عن رأيه تماماً من بين (أوافق تماماً، أوافق، أعارض ، أعارض تماما)

كما أرجو الإجابة على جميع العبارات

البيانات الشخصية:

الجنس:	ذكر ( )	أنثى ( )
المستوى التعليمي:	**طلاب جـدد:** سنة أولى ( )	سنة ثانية ( )
	طلاب قدامى: سنة ثالثة ( )	سنة رابعة ( )
التخصص:	علوم ( )	آداب ( )

يهدف هذا الاستفتاء إلى التعرف على ما تحب وترغب فيه، وعليك أن تشير إلى المدى الذي يمكن أن تصفك به كل عبارة واضعاً علامة (√) في المكان المناسب

م	عبارات المقياس	موافق تماما	موافق	معارض	معارض تماما
.1	استطيع بسهولة تكوين علاقة صداقة (أصدقاء)				
.2	عادة أتصرف بسرعة				
.3	تتغير حالتي المزاجية وتتقلب بسهولة				
.4	أتخذ موقف القائد في المجموعة عندما يلزم عمل شيء ما				
.5	غالباً ما اصف نفسي بالفشل				
.6	استمتع بالأمور العقلية				
.7	اشعر عادة بأنني لدي مشكلات أكثر من الآخرين				
.8	لست لطيفا مع الناس الذين لا أحبهم				
.9	لا أكون متقلبا بسهولة				
.10	استمتع بقراءة الكتب				
.11	اشعر أحيانا بأنني لست جيداً (على ما يرام)				
.12	عندما أكون في مجموعة تناقش مشكلة، لا أتحدث كثيراً				
.13	غالباً ما أتوتر وانزعج ، حتى عندما لا يوجد سبب لذلك				
.14	تتغير اهتماماتي بسرعة من شيء لآخر				
.15	غالبا ما يشعر الناس بأنني غير متوافق (سوي)				
.16	اغلب الناس يتحملونني				
.17	غالباً ما اشعر بالحزن والاكتئاب				
.18	يصعب علي أن أركز في قراءة شيء ما أطول من مقالة في جريدة				
.19	نادراً ما أكون عصبي المزاج				
.20	نادراً ما أفكر جيداً في التفصيل قبل أن أتصرف				

م	عبارات المقياس	موافق تماما	موافق	معارض	معارض تماما
.21	استمر في العمل بسهولة حتى لو كان تحت ضغط				
.22	لا أحب المناقشات (الحديث) عن المشكلات الخطيرة أو الشؤون العالمية				
.23	يعتقد الناس أن حالتي المزاجية لا يمكن التنبؤ بها				
.24	من الصعب علي أن أتحدث لجمهور كبير				
.25	أنا مندفع تجاه اغلب الأشياء				
.26	تخمد همتي وعزيمتي بسهولة				
.27	لا يعتمد علي ولا أتحمل المسئولية				
.28	أكون مكتئبا عندما أكون وحدي				
.29	أحب أن اخطط بدقة في عملي قبل تنفيذ أي عمل				
.30	انسحب من بعض المواقف عندما يتحتم علي أن أتحدث لمجموعة				
.31	لدي قدر كبير من ضبط النفس أو التحكم في ذاتي				

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات في البيئة الفلسطينية ولا توجد دراسات (على علم الباحثة) تناولت الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

وقد هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية (الاستقلال الادراكي) و(التروي/ الاندفاع) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية ، وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي :

هل توجد علاقة بين كل من الأسلوبين المعرفيين (الاستقلال الإدراكي) و(التروي/ والاندفاع) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية ، الأقصى) ؟

وينبثق عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:-

1- ما مستوى الاستقلال الإدراكي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية(الإسلامية، الأقصى)؟

2- ما مستوى التروي /الاندفاع لدى طلبة الجامعات الفلسطينية(الإسلامية، الأقصى)؟

3- ما مستوى التوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية ، الأقصى)؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) يعزى لمتغير الجنس؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) يعزى لمتغير الجنس؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير الجنس؟

7- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) يعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

8- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) يعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

9- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

10- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) يعزى لمتغير التخصص (علمي ، أدبي) ؟

11- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

12- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

الإجراءات:

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة (229) طالب وطالبة من كلية العلوم وقسم الإرشاد في الجامعة الإسلامية و جامعة الأقصى، حيث بلغ عدد طلبة الجامعة الإسلامية (128) طالب وطالبة ، كما بلغ عدد طلبة جامعة الأقصى (101) طالب وطالبة .

أدوات الدراسة:

1- اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد اولتمان ، راكسن وويتكن، واعده باللغة العربية الدكتور الشرقاوي والدكتور الشيخ لقياس الأسلوب المعرفي (الاستقلال الإدراكي) .

2- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الدكتور الفرماوي 1985 لقياس الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع).

3- مقياس التوتر النفسي من إعداد الدكتور مجدي عبد الكريم حبيب .

النتائج

1- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 كل من الأسلوبين المعرفيين (الاستقلال الإدراكي) و(التروي/ الاندفاع) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية (الإسلامية و الأقصى)

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في أسلوب الاستقلال الإدراكي يعزى لمتغير الجنس .

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في (أسلوب التروي/ الاندفاع) يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور .

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير الجنس

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في أسلوب الاستقلال الإدراكي يعزى لمتغير المستوى التعليمي .

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في أسلوب(التروي / الاندفاع) يعزى لمتغير المستوى التعليمي .

7- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير المستوى التعليمي .

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في أسلوب الاستقلال الإدراكي يعزى لمتغير التخصص(علمي، أدبي) لصالح التخصص العلمي .

9- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في (أسلوب التروي / الاندفاع) يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) لصالح التخصص الأدبي .

10- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في مستوى التوتر النفسي يعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي) .

Abstract:

is considered one of the pioneer studies conducted in this field. It aims to illustrate the connection between the cognitive methods (independent cognition), and (meditation- impulsiveness).

The problem of the study is summarized in the following question: what is the relationship between (cognitive independence) and (meditation/ impulsiveness)?!

The previous question derives the following sub-questions:

1- What is the level of independent cognition of the Islamic university and Al Aqsa university students?

2- What is the level of meditation and impulsiveness the students can reach?

3- What is the level of psychological tension that affects the two university students?

4- Are there statistical dissimilarities in the cognitive style (independent cognition) attributed to gender?!

5- Are there statistical dissimilarities in the cognitive style (meditation and impulsiveness) attributed to gender?

6- Are there statistical dissimilarities in the level of psychological tension among the students attributed to gender?

7- Are there statistical dissimilarities in the cognitive style (independent cognition) attributed to the educational level?

8- Are there statistical dissimilarities in the cognitive style (meditation - impulsiveness) attributed to the educational level?

9- Are there statistical indications show the variety of psychological tension among the students because of the level of education discrepancy?

10- Are there numerical differences in the cognitive style (independent cognition) attributed to students preference (Science or Arts)?!

11- Are there numerical differences in the cognitive style (meditation-impulsiveness) attributed to students preference (Science or Arts)?!

12- Are there numerical differences in the level of psychological tension among the students?

Procedures:

Study sample: 229 students from the faculty of Science from the Islamic university and al Aqsa university; 128 from the Islamic university and 101 students from Al Aqsa university; they were all involved in the study sample.

Study techniques:

1- Testing included forms prepared by Aultman, Raxn and Watkin. The forms were transferred into Arabic to measure the cognitive style (cognitive independence) by Dr. Sharqawi.

2- Testing regular forms mate which was conducted by Dr. Al Faramawi to measure the cognitive method (meditation – impulsiveness)

3- Testing the psychological stress done by Dr Majdi A. Habeeb

Findings:

1- No numeric relationship at the level of 0.05 between the two cognitive methods (cognitive independence), (meditation/ impulsiveness) and the psychological stress between the Islamic university and Al Aqsa university students.

2- No statistical evidence at the level of 0.05 in the cognitive method ascribed to gender variable.

3- There are statistical differences at the level of 0.05 in (meditation/ impulsiveness) due to gender variable.

4- No statistical differences at the level of 0.05 in the psychological stress level due to gender variable

5- No statistical dissimilarities at the level of 0.05 in the cognitive method because of education level variable.

6- There are statistical differences at the level of 0.05 in (meditation/ impulsiveness) ascribed to level of education variable.

7- No statistical evidence at the level of 0.05 in the psychological stress level attributed to level of education variable.

8- There is statistical evidence at 0.05 in cognitive independence attributed to student specialization (scientific or literary) to the advantage of scientific specialization.

9- There are no differences of statistical significance at the 0.05 level (meditation/ impulsiveness) due to the variable of specialization (scientific, literary) to the advantage of literary specialization.

10- No statistically significant differences at the 0.05 level in the level of stress due to the variable of specialization (scientific or literary).

In the Name of Allah the Most Gracious, the Most Merciful

Islamic University- Gaza

Deanship of High Studies

Psychology Department



Cognitive Styles And Their Relationship With The Psychological Tension Of The Palestinian University Students (Islamic And Al Aqsa Universities)

This dissertation is submitted to the Faculty of Education- Psychology Department as a complementary requirement to obtain a Master degree in Psychology

Prepared by

Asmaa S. N. Al Dahdouh

Supervised by

Dr. Jamil H. Al Tahrawi

1431هـ –2010م